

Actas
Seminario Internacional

UNIVERSIDAD 
DERECHOS HUMANOS

27 y 28 de octubre de 2011

Actas

Seminario Internacional

UNIVERSIDAD Y DERECHOS HUMANOS



Instituto Nacional de Derechos Humanos

Directora: Lorena Frías Monleón

Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos

Comisión organizadora:

Patricia Provoste, Instituto Nacional de Derechos Humanos

Irene Magaña, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile

Rodrigo González, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Patrocinado por:

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Oficina Regional para América del Sur

Edición:

Patricia Cocq, Unidad de Educación y Promoción

ISBN: 978-956-9025-06-8

Registro de propiedad intelectual Nº213962

Diagramación e Impresión:

Gráfica Marmor

Instituto Nacional de Derechos Humanos

www.indh.cl

contacto@indh.cl

Santiago de Chile, diciembre de 2011

Índice

Presentación	7
Sección I. Discursos inaugurales	15
Lorena Fries, Directora Instituto Nacional de Derechos Humanos.	17
Augusto Samaniego, Decano Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile.	23
Marcelo Arnold, Decano Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.	27
Sección II. Los derechos humanos en las universidades chilenas: un estado de situación	29
“La Educación en Derechos Humanos”, Enrique Azúa, Instituto Nacional de Derechos Humanos.	31
“Catálogo de publicaciones 2003-2011 en memoria de graves violaciones”, Ximena Tocornal y Loreto López.	37
“Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía”, Carolina Jorquera, Universidad de Santiago.	47
“Diagnóstico sobre la incorporación de los Derechos Humanos en las carreras de Derecho en Chile”, Claudio Nash, Universidad de Chile.	61
Sección III. Experiencias concretas de integración de los derechos humanos en Chile	73
“Derechos Humanos, discapacidad e inclusión en Educación Superior: la experiencia de la Umce”, Solange Tenorio, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	75
“Formación transversal en Derechos Humanos, la experiencia de la Universidad de Talca”, Verónica Gómez y Paulina Royo, Universidad de Talca.	83
“La Cátedra Unesco “Harald Edelstam” de Educación en Derechos Humanos”, María Teresa Pozzoli, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.	97
“En <i>affidamento</i> con las mujeres de la Región del Biobío: historia y experiencia del Programa de Estudios de Género de la Universidad de Concepción”, María Teresa Aedo, Universidad de Concepción.	101

“Algunos elementos de la trayectoria de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales y los Derechos Humanos”, Lidia Casas, Universidad Diego Portales.	111
“Historia, memoria política y discernimiento ético”, Elizabeth Lira, Universidad Alberto Hurtado.	119
“Las disputas por la memoria: El Estado y la ciudadanía”, Mario Garcés, Universidad de Santiago.	129
“Red de Estudios de las Memorias”, María Olga Ruiz, Universidad de Chile.	137
Sección IV. Derechos Humanos en universidades de otros países	147
“Del CeDHEM al programa de Derechos de Todas y Todos, los Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Quilmes”, Luisa Ripa, Universidad de Quilmes, Argentina.	149
“El pasado reciente en Argentina, la emergencia de las memorias y los desafíos desde el mundo académico”, Patricia Flier, Universidad de la Plata, Argentina.	159
“Los Derechos Humanos en la docencia universitaria”, Aida Monteiro, Universidad de Pernambuco, Brasil.	171
Conclusiones y recomendaciones	189
Anexo 1.- Programa Seminario	199
Anexo 2.- Registro de intereses temáticos	205

Presentación

Con esta publicación se difunden las exposiciones realizadas en el Seminario Internacional “Universidad y Derechos Humanos”, organizado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, los días 27 y 28 de octubre de 2011 y que contó con la participación de autoridades universitarias, académicos y estudiantes de más de veinte universidades, además de otros actores de la Educación Superior. El texto se concibe como un instrumento para dar continuidad a los propósitos de colaboración que allí se formularon, dirigidos a fortalecer el aporte de las instituciones del nivel más alto de la educación chilena a una cultura de respeto y valoración de los derechos humanos.

Fundamentos

La motivación inicial para realizar esta actividad se encuentra en el mandato legal del INDH de promover la educación de los derechos humanos en todos los niveles de la educación chilena. Como parte de esa tarea, durante el año 2011 se comenzó a levantar información sistemática sobre la presencia de los derechos humanos en el quehacer de las universidades, tanto en docencia como en investigación y extensión. La información recogida se puso, por primera vez, a disposición de la comunidad nacional en este seminario.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Derechos Humanos, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile sustentan una concepción integral de los derechos humanos, que tiene en cuenta el conjunto interdependiente de derechos fundamentales reconocidos por las naciones del mundo y asumiendo que su vigencia es una tarea inconclusa y permanente. En nuestro país, ocupan un lugar especial los derechos gravemente vulnerados durante la Dictadura, como clave de un presente y un futuro de convivencia democrática, paz y erradicación de las discriminaciones que persisten en diversos ámbitos de la vida nacional. Además, es creciente la comprensión social sobre la discriminación y otras formas de violaciones de los derechos humanos.

En este marco, las entidades organizadoras advierten la enorme influencia que ejerce la formación universitaria sobre los valores, actitudes y prácticas que, respecto de los derechos humanos, sostienen miles de profesionales que año a año egresan de la Educación Superior y concuerdan en la necesidad de que esa influencia sea ejercida desde una perspectiva de derechos humanos. Esta importante misión de las universidades y demás instituciones de nivel superior es reconocida por las Naciones Unidas, que ha puesto a la Educación Superior en el centro de la Segunda Etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2010-2014).

Es importante destacar que la etapa de organización del seminario coincidió con un prolongado e inédito período de movilización estudiantil, que ha concitado la adhesión de la ciudadanía y generado un debate público con escasos precedentes históricos, sobre temas de fondo como el derecho humano a la educación, el papel del Estado y del sector privado, así como políticas para un acceso y una calidad igualitarios. El seminario invitó a situar este debate en el marco del papel que ha jugado y seguirá jugando la institución universitaria en la permanente construcción del país.

Con esas preocupaciones como marco, el Seminario Internacional “Universidad y Derechos Humanos” propuso ampliar el debate público sobre el papel de las universidades, enfocándose en su aporte a la construcción de una cultura de derechos humanos en Chile y en las formas en que las universidades están asumiendo este desafío en los distintos ámbitos de su actividad, ya sea como formadoras o generadoras de conocimiento y pensamiento crítico, o en su relación con la comunidad.

El seminario

De acuerdo con lo expuesto, un primer objetivo del seminario fue dar a conocer los estudios realizados por el INDH sobre la integración de los Derechos Humanos a las universidades. Un segundo objetivo fue el de identificar y compartir experiencias que han emprendido algunas universidades del país en esa dirección, y contrastarlas con las de otras naciones hermanas. A la luz de estas experiencias, el seminario se propuso identificar avances y desafíos en la incorporación de los derechos humanos en el quehacer universitario y generar orientaciones para políticas y líneas de colaboración entre los organismos participantes. De esta forma se buscó abrir las puertas a otras universidades y otros actores de la Educación Superior que aún no se han comprometido de lleno con este cometido, y apuntando a fortalecer el papel de las universidades chilenas en la consolidación de una cultura de derechos humanos.

El seminario comenzó con la presentación de los estudios realizados por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, centrados en algunas problemáticas abordadas en las universidades y tomadas en su conjunto. A partir de esa primera aproximación se abordaron áreas relevantes de este quehacer en otras mesas: la formación inicial o de pregrado; los centros de derechos humanos y su trabajo con sectores discriminados; la actividad académica sobre la memoria de las violaciones de derechos humanos. Las actividades concluyeron con una presentación que sitúa a las universidades en una política nacional de Educación en Derechos Humanos, como es el caso de Brasil.

El diseño metodológico del seminario consideró un marco internacional para cada mesa y enfatizó el aspecto institucional de las experiencias, solicitando a cada expositor o expositora anotar las condiciones efectivas, posibles o necesarias para situar las propuestas de mayor integración de los derechos humanos en las universidades en un horizonte de realidad más que de buenas intenciones. Al programa de las mesas se agregó un cine- foro

con base en el documental *Latino Go home* que permitió asomarse a los efectos prácticos de la formación profesional en la vida laboral y en el sistema escolar y marcando, entre otros temas, las prácticas verticales y la discriminación en la escuela.

Finalmente, y con el propósito de proyectar el debate y generar sinergias y propiciar la colaboración entre las universidades en torno a los derechos humanos, se realizó un levantamiento de intereses de los asistentes para la participación en grupos temáticos referidos a derechos humanos.

La publicación

La publicación que aquí se entrega contiene presentaciones realizadas en el seminario, organizadas según el alcance y tipo de los análisis allí contenidos.

En la primera sección se reproducen los discursos de las autoridades institucionales que dan cuenta de su posición frente a la problemática de los derechos humanos en las universidades, ilustrando la forma en que esta se aborda en la práctica institucional. Para Lorena Frías, Directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos, el derecho a la educación incluye no solamente el acceso al sistema de educación, sino también la Educación en Derechos Humanos, “la formación en valores y capacidades para la democracia, para la paz, para el debate público sobre la sociedad que queremos”. Si no entregaran esa formación, “las universidades dejarían de ser el referente reflexivo y ético de las sociedades, para convertirse en máquinas de fabricar productores y productoras”. Desde esta perspectiva, llama a incorporar los fines de la Educación Superior al actual debate público sobre el sistema universitario y afirma el compromiso del Instituto Nacional de Derechos Humanos de trabajar en esa dirección junto a las universidades.

Por su parte, Augusto Samaniego, Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, asume una perspectiva de quinientos años, recordando las “controversias biológicas, filosóficas, políticas”, suscitadas por la invasión del nuevo mundo y los crímenes perpetrados sobre sus habitantes en ese proceso. Allí se ubica, sostiene, el “precedente del derecho internacional moderno referido a las relaciones de sujetos, pueblos o naciones con diferentes sistemas jurídicos y distintas religiones”. Así, la idea de derechos de los pueblos o derechos colectivos precede con mucho al ideario liberal de los derechos humanos individuales. Esta tradición es la que sustenta el compromiso de las universidades, especialmente las públicas, de “formar científicos, creadores, profesionales que vivan la necesidad social de hacer vivir, a su vez, los derechos humanos a las nuevas generaciones y asumir esa conducta en la interacción con todas las personas”.

A su vez, Marcelo Arnold, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, anota que los derechos humanos son un recurso cada vez más utilizado para denunciar “exclusiones que se declaran inaceptables” en la sociedad, y cómo ello se traduce en necesidades de investigación y producción de conocimiento crítico, las que se

constituyen como tarea primordial para las ciencias sociales y sus comunidades. En el caso de la Facultad a su cargo, esta asume el desafío aportando “los estudios de sus académicos y académicas sobre todo tipo de discriminaciones (por género, edad, hacia migrantes, pueblos originarios, entre otros), generando reflexión académica en el marco de los derechos sociales, económicos y culturales”.

En la segunda parte se recogen los estudios realizados por el INDH sobre la incorporación de los Derechos Humanos a las universidades chilenas. Enrique Azúa, Jefe de la Unidad de Educación y Promoción, enmarca esta tarea recordando las circunstancias históricas que, en fechas relativamente recientes, generaron recomendaciones internacionales y nacionales sobre Educación en Derechos Humanos, recapitulando los avances ocurridos en el país a partir de la década de 1990 y los alcances de esta tarea en el conjunto del sistema educativo nacional y en la educación universitaria en particular.

Los estudios presentados abordan tres campos críticos de la misión universitaria: la formación inicial de docentes, la formación de pregrado de los y las profesionales del Derecho y la producción académica sobre la memoria de las violaciones a los derechos humanos. Claudio Nash analiza la formación de los abogados en las escuelas de Derecho, identificando debilidades importantes en la integración de los derechos humanos, incluso en las asignaturas en que estos constituyen un contenido básico como Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público. Llama la atención, además, sobre la escasa formación relativa a las instancias internacionales de protección y apunta al impacto de estas falencias en el ejercicio público del derecho. Carolina Jorquera informa sobre una revisión de más de trescientas carreras en todos los niveles de ejercicio de la docencia, mostrando cuán insuficiente es la integración de los derechos humanos en los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía y en las asignaturas que estas imparten, con muy pocas excepciones. Señala también que las y futuros docentes no están recibiendo herramientas didácticas para ejercer la educación de los derechos humanos.

Finalmente, Loreto López da cuenta del estudio en que colaboró con Ximena Tocornal, describiendo las principales tendencias temáticas y disciplinarias de las publicaciones académicas, desde el año 2003 en adelante, referidas a graves violaciones a los derechos humanos. Advierte, al mismo tiempo, períodos de mayor producción destacando su coincidencia con hitos como los 30 años del golpe de Estado y su incremento en los últimos años en el que también se advertiría el inicio de una fase más reflexiva, comparada con el carácter más testimonial del período de retorno a la democracia.

En la tercera parte de la publicación se reúnen las experiencias concretas de nueve universidades chilenas -seis de la capital y tres de otras regiones-, que se agrupan en tres grandes campos, encabezados por la formación de profesionales. Solange Tenorio plantea el tema de la aplicación práctica de los derechos humanos en la universidad, destacando la política institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación relativa a la inclusión de personas con necesidades especiales (o discapacidad) en sus carreras, recordando que la relación entre universidad y derechos humanos se observa no solo en los

contenidos sino también en las prácticas institucionales. Verónica Gómez y Paulina Royo presentaron la experiencia de la Universidad de Talca en la incorporación de los derechos humanos como parte de la formación ciudadana en programas de formación general, que se imparten en todas las carreras de la institución. Esto, en el marco de una opción institucional por la formación integral y de un rediseño curricular orientado por el modelo de educación-aprendizaje basado en competencias, integrando estos contenidos desde un enfoque aplicado. María Teresa Pozzoli cuenta la experiencia de la Cátedra Unesco “Harald Edelstam” de Educación en Derechos Humanos, que ha logrado inscribir una asignatura de esta área en todas las carreras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Otro campo de experiencias es el que ofrecen los Centros de Derechos Humanos, que han sido pioneros en la construcción académica de diversos campos temáticos y disciplinarios necesarios en una sociedad democrática. Estos incluyen tanto los del ámbito jurídico, como es el caso del Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, presentado por Lidia Casas, como aquellos que desde la perspectiva de las ciencias sociales se abocan a sectores discriminados de la sociedad nacional. Es el caso de las mujeres, que constituyen el foco del Programa de Estudios de Género de la Universidad de Concepción, expuesto por Teresa Aedo; y de los pueblos originarios, que son el centro de interés del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, presentado por Alejandro Herrera (no incluido en esta publicación). Un elemento común de estos centros, además de compartir el objetivo de superar discriminaciones, es su fuerte orientación hacia la comunidad y sus lazos con organizaciones sociales concernientes a su campo de acción y la búsqueda de incidencia en políticas públicas, con énfasis y bajo modalidades específicas de cada uno, asociadas a su perfil disciplinario y su ubicación institucional. Al comparar las experiencias, es posible observar que difieren no solo en su tamaño, sino en la importancia que otorgan a la generación de conocimientos así como en su capacidad para incidir en la docencia en sus respectivas universidades. Pero comparten desafíos como la consolidación organizacional y la validación académica de sus vínculos con la sociedad.

El último grupo de experiencias de universidades chilenas informó sobre estrategias de abordaje de la problemática de la memoria. Como anotan los y las panelistas, dicha problemática ha sido objeto de un creciente interés académico en los últimos años. La exposición de Elizabeth Lira comenta el enfoque utilizado en el marco del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, que investiga, a lo largo de la historia republicana, los procesos de reconciliación en Chile, documentando el traspaso de resultados al ámbito docente. Mario Garcés remite a los procesos históricos y las iniciativas sociales y no gubernamentales que preceden la incorporación académica de las temáticas sobre la memoria histórica. Aboga por la conformación definida de “una línea de desarrollo institucional” en la materia, anotando que las disciplinas históricas, dentro de la universidad, tienen una misión relevante que cumplir en la “elaboración de nuestra memoria histórica”, entendida esta como un campo en permanente disputa. Finalmente, Olga Ruiz expone la estrategia desarrollada por la Red de Estudios de la Memoria, espacio multidisciplinario de investigadores/as del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales que abordan, desde

una perspectiva multidisciplinaria, problemáticas del pasado reciente del Cono Sur, enfatizando la relación entre memoria y representaciones del pasado.

La cuarta sección recoge tres experiencias de países hermanos. Patricia Flier identifica etapas en la constitución de la memoria como un campo académico en Argentina y, en particular, como un campo de estudios de la Historia. Es interesante mirar desde Chile el proceso institucional que va acompañando la construcción de esta problemática como un campo académico, incluyendo la decisión política de la Universidad de La Plata, el desarrollo de actividades docentes, investigaciones, tesis y programas de posgrado, la conformación de redes nacionales e internacionales con otras universidades e instituciones y una importante cifra de publicaciones y debates, de orden académico o conectados a la vida pública de La Plata y del país. Luisa Ripa informa el derrotero de la Universidad Nacional de Quilmes que, desde el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone, desarrolló actividades de investigación, docencia de grado y posgrado y difusión, a la vez que procuró la formación de recursos humanos en la especialidad de Derechos Humanos, avanzando en lo que la autora denomina el “triple entramado” de educación y derechos humanos: “los derechos humanos como *contenido* de la educación, el *derecho a* la educación y los *derechos en* la educación”. Uno de los rasgos destacables de esta experiencia es la forma horizontal en que se concibe la articulación con la comunidad, plasmada en el programa “Derechos de todas y todos”. Este incluye, entre otras iniciativas, la participación de estudiantes de profesorado en iniciativas de Educación en Derechos Humanos que se realizan en la educación escolar.

Si las dos presentaciones anteriores relatan la experiencia de una universidad, en la presentación de Aida Monteiro, sobre Brasil, podemos acercarnos a la implementación de una política nacional de derechos humanos, que surge de un sostenido esfuerzo de actores sociales y políticos, entre los cuales destacan las universidades. Entre los hitos de esa trayectoria se puede señalar la creación de un movimiento de derechos humanos (1982); la generación de una Constitución Ciudadana (1988); la creación de una Secretaría de los Derechos Humanos en el Ministerio de Justicia (1997), que dependerá, más adelante, de la Presidencia, y el Plan Nacional de Derechos Humanos (2003). En este contexto, Monteiro explica el proceso gradual de desarrollo de la Educación en Derechos Humanos, disciplina que ubica, a partir del 2000, en una “Fase de Profesionalización”. De enorme interés para Chile resulta el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil (2006), diseñado e implementado con la participación de la sociedad civil. En este proceso, las universidades generan asociaciones académicas y vínculos con la sociedad civil y juegan un papel insustituible en la producción de conocimientos, la formación de grado y de posgrado, y en otras áreas como la producción de materiales didácticos y de bases curriculares para todos los niveles educacionales.

La última sección de la publicación entrega algunas conclusiones de la experiencia, resumiendo factores que impulsan o limitan la incorporación de los derechos humanos en el quehacer universitario, propiciando un trabajo colaborativo entre ellas y con el Instituto Nacional de Derechos Humanos, dirigido a ampliar y profundizar las experiencias, a

desarrollar nuevas iniciativas y a impulsar redes académicas de educación, investigación y difusión de los derechos humanos. Para contribuir a esa finalidad, se adjunta a la presente publicación la información recogida en el seminario en relación con los intereses de integración en los grupos de trabajo.

Reconocimientos

Para concluir esta presentación, expresamos nuestros reconocimientos a todos los equipos de trabajo del Instituto Nacional de Derechos Humanos; a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile y a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, cuya dedicación permitió la realización de este Seminario.

A Paulo Figueroa, Director de *Latino Go Home*, que autorizó su proyección en el seminario; a Juan González, de Facso y Elisa Loncón, de Fahu, por sus comentarios al documental mencionado.

A Thomas Miller, de Unesco; a Benito Barros, de la División de Educación Superior del Mineduc; y a Francisco Javier Gil, ex rector de la Universidad Católica Silva Henríquez, por su participación y comentarios en distintas mesas.

A Francisca Urzúa, por su desinteresada colaboración en la producción gráfica.

A cada una y cada uno de los panelistas y moderadores, en especial a las visitas internacionales que nos enriquecieron con su experiencia.

Sección I

DISCURSOS INAUGURALES

Lorena Frías

Directora
Instituto Nacional de Derechos Humanos

Antes que nada, una calurosa bienvenida a todos y a todas quienes nos hemos reunido en esta ocasión, en una iniciativa conjunta del Instituto Nacional de Derechos Humanos, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, dos universidades que son parte de la construcción histórica del Chile republicano y democrático, y una institución nueva -como el Instituto Nacional de Derechos Humanos-, que se crea para contribuir a situar a Chile en un nivel de creciente ejercicio de las libertades y derechos fundamentales, después de los más duros aprendizajes sobre el valor de la democracia y los derechos humanos.

Hoy estamos aquí las tres instituciones juntas, invitando a otras universidades y actores de la Educación Superior a debatir sobre cómo la institución universitaria contribuye a la instalación de una cultura de respeto a los derechos humanos en Chile y a pensar en cómo podemos colaborar para fortalecer más esa acción y ese compromiso.

Por ello, un saludo especial a las autoridades y visitas presentes. Un saludo también a las y los panelistas, que nos contarán experiencias de universidades en nuestro país, así como en Brasil y Argentina; expondrán sobre iniciativas de escala internacional, como el Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos, y de escala nacional, como el Plan Nacional brasileño de Educación en Derechos Humanos, ayudándonos a orientar nuestra propia acción como país, en una materia en la que, sin duda, estamos en deuda.

No puedo dejar de decir algunas palabras sobre la situación actual. Creo difícil que alguien, en Chile, hoy, no esté convencido de que el sistema universitario, así como la educación en todos sus niveles, requiere una profunda reforma desde muchos puntos de vista, principalmente en torno al financiamiento, a la calidad y a la equidad, todos problemas que pueden y deben ser solucionados teniendo como marco orientador los derechos humanos.

La educación, como derecho, ha alcanzado centralidad de distintas maneras en estos meses de movilizaciones estudiantiles y de creciente adhesión ciudadana. Lo primero que se ha hecho evidente es que el derecho a la educación, desde el nivel Pre-básico hasta la

Educación Superior, no está adecuadamente garantizado en nuestro país, en la medida en que el sistema educacional se estructura en torno a un modelo cuyas normas y prácticas producen desigualdad y discriminación en amplios sectores, en función, lamentablemente, de la condición socioeconómica de la familia del o la estudiante. En el caso de la Educación Superior, aunque ha tenido un notable incremento de cobertura en los últimos años, sus altos costos limitan el acceso o la permanencia en ella.

En segundo lugar, ha quedado en evidencia que requerimos de nuevos umbrales democráticos hacia los cuales dirigirnos, puesto que los existentes parecen no adecuarse a una ciudadanía consciente de las injusticias y también de sus derechos. Una ciudadanía que demanda, como nunca antes en estos veinte años, y para la cual toda salida debe ser lograda con el máximo de participación.

Me refiero, por supuesto, al debate sobre la educación en Chile, pero también al resguardo del derecho a manifestarse pacíficamente en pos de un interés general. Quiero ser tajante en esto: el derecho a reunión y a opinión es un derecho humano fundamental para el desarrollo de la democracia, que obliga a su resguardo y que no puede ser vinculado a los hechos delictivos que se cometen, muchas veces, en el contexto de las movilizaciones. El gobierno y los poderes del Estado, en general, tienen una ineludible responsabilidad en ello, y la ciudadanía, que entiende lo que está en juego, debe ser capaz de “separar aguas” entre los que demandan justicia y los que cometen delitos.

El Instituto Nacional de Derechos Humanos, desde su mandato legal de promover y proteger los derechos humanos en Chile, ha hecho presente estas formas de vulneración de estos derechos en el ámbito de la educación y, desde esa perspectiva, ha llamado a garantizar tanto la igualdad de acceso a una educación de calidad como las libertades públicas indispensables para plantear demandas de equidad que permitan alcanzar lo que queremos para el país en esta materia.

Quisiera referirme ahora a una dimensión que, en nuestra opinión, no ha estado adecuadamente integrada al debate público sobre el modelo de educación y el modelo de universidad que queremos para nuestro sistema educativo.

Se trata de los objetivos centrales de la educación universitaria. Entre las muchas aristas que presenta el problema, a veces se echan de menos algunas preguntas: ¿para qué queremos, como país, a las universidades?, ¿para aportar a qué tipo de sociedad?, ¿qué tipo de profesionales queremos que egresen de ellas?

Las respuestas a estas preguntas pueden ser muy diversas y han variado a lo largo de los muchos siglos en que las universidades han acompañado la historia de la humanidad, como centros de reflexión, de altos estudios y de generación de profesionales requeridos para la marcha social, política y productiva de los países. Con mayor o menor dificultad, las universidades han ido renovando y adecuando sus fines, sus formas de organización y sus tareas, de acuerdo a los requerimientos de cada época.

La complejidad y la velocidad de los cambios de la sociedad contemporánea, y en particular de las transformaciones productivas y tecnológicas, han generado cantidades crecientes de análisis y de iniciativas sobre reformas organizacionales, jurídicas y curriculares para las universidades. En un contexto de globalización económica, bajo el alero del libre mercado, muchas veces se han instalado concepciones limitadas de la misión de las universidades, restringiendo su tarea a la de generar profesionales capaces de adaptarse de modo flexible a las transformaciones productivas, y enfatizando la necesidad de desarrollar competencias “técnicas” en desmedro de aquellas competencias indispensables para la vida en sociedad y también de la capacidad de las instituciones universitarias para producir conocimiento y pensamiento crítico.

Sin embargo, Naciones Unidas, el Sistema Interamericano de la Organización de Estados Americanos y diversas instancias de reflexión educativa han insistido en que entre las misiones y funciones fundamentales de la Educación Superior en el siglo XXI se encuentran la de “inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática”, y han proporcionado perspectivas críticas y objetivas a fin de “propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior).

Esta, como otras declaraciones, refuerza la formación en valores y capacidades para la democracia, para la paz, para el debate público sobre la sociedad que queremos, funciones sin las cuales las universidades dejarían de ser el referente reflexivo y ético de las sociedades, para convertirse en máquinas de fabricar productores y productoras.

Por cierto, no corresponde desmerecer la importancia de una formación técnica y disciplinaria del mayor nivel y la mejor calidad posibles, ni la importancia de una estrecha articulación de las universidades con el desarrollo productivo del país. Pero esta parte de la misión universitaria tiene que ser complementada por una formación para la convivencia democrática y para el respeto de los derechos humanos.

Toda profesión se ejerce en un contexto de relaciones sociales donde existen desigualdades y discriminaciones. La huella de la universidad puede hacer la diferencia entre un ejercicio profesional que reconoce al otro como un igual o uno que reproduce la discriminación; uno que actúa con solidaridad o uno que atiende solo al interés personal; uno que se identifica con el sistema democrático, o uno que lo subestima; uno que busca soluciones mediante el diálogo o uno que prefiere la imposición. Todo profesional, científico o técnico es, en primer lugar, un ciudadano o una ciudadana con derechos y deberes hacia la comunidad. Y la dimensión ciudadana de su identidad y su quehacer profesional tiene una gran relación con la ética y con los valores que le entregó su casa de estudios, sea esta pública o privada, universitaria o técnica, profesional, humanista, práctica o científica.

Es desde esta perspectiva que Naciones Unidas ha destinado la Segunda y actual etapa de su Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos a promover la inclusión de la Educación en Derechos Humanos en la Educación Superior y en los programas de formación para funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. En ese plan, Naciones Unidas señala que:

Las instituciones de educación superior, mediante sus funciones básicas (investigación, educación y prestación de servicios a la comunidad), no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural.

Entre las indicaciones que entrega para avanzar hacia esos objetivos está “elaborar estrategias para incluir los derechos humanos como tema general en todas las disciplinas de la Educación Superior, no solo en Derecho, estudios sociales o Historia, sino también en disciplinas del ámbito técnico y científico”.

Me he permitido citar estos párrafos porque interpretan muy de cerca el espíritu de este seminario y, especialmente, la forma en que el Instituto Nacional de Derechos Humanos entiende su misión de promover la educación de los derechos humanos en todos los niveles de la educación.

De hecho, en nuestro primer año de funcionamiento, hemos levantado información de base sobre el estado de la Educación de los Derechos Humanos en la educación escolar, universitaria, de las Fuerzas Armadas y también en la capacitación de funcionarios públicos. Por las razones ya anotadas atribuimos a las universidades una importancia especial, debido a su función y por el efecto multiplicador en la vida social, económica e institucional.

Tenemos la convicción de que la incorporación de los derechos humanos en el quehacer universitario es la clave de un proyecto educativo diseñado para una mejor vida en común, que nos permita procesar nuestros conflictos y deficiencias como sociedad. Sin embargo, esta es una tarea que todavía está en sus inicios, aun cuando aquí veremos algunos ejemplos significativos de universidades que han incorporado estas a su quehacer académico de manera contundente, aunque también, a veces, en el camino hasta este seminario, hemos constatado que estas iniciativas responden a esfuerzos más bien aislados.

Por eso es que este seminario propone, en primer lugar, una mirada a distintas facetas de este objetivo de integración de los derechos humanos; y luego un debate sobre el mismo y sobre algunas experiencias en distintas universidades y regiones, para concluir con un examen de los instrumentos con que contamos para impulsarlo.

Aquí hay panelistas y participantes de distintas casas de estudio, autoridades, académicos, estudiantes y analistas. A todas y todos los invitamos a sumarse al debate primero y luego a las tareas que ojalá emerjan de aquí. Tareas en las que podamos confluir, cada uno desde su especificidad institucional y desde su experiencia profesional, para fortalecer entre todos el aporte de las universidades chilenas a una cultura de pleno respeto a los derechos humanos.

Augusto Samaniego

Decano Facultad de Humanidades
Universidad de Santiago de Chile

Quiero dejar constancia del entusiasmo con que mi Universidad y mi Facultad comparten esta convocatoria, en conjunto con el Instituto Nacional de Derechos Humanos y con la Universidad de Chile.

Una de las ideas que me surgieron al preparar estas breves palabras, fue relevar nuestra responsabilidad, primero con el concepto y luego con la práctica, con los derechos humanos que tienen que ver, por cierto, con la fuerza y las contradicciones que hacen la historia.

Las raíces de los derechos humanos pensados desde Occidente, nacen, en gran medida, de la invasión del nuevo mundo, de nuestra América. Los habitantes de “las Indias” recibieron opresión y fueron víctimas de crímenes que provocaron controversias sobre cuestiones biológicas, filosóficas, políticas, fundamentalmente en torno a la esclavización.

De la conquista española surgió un capítulo esencial del derecho internacional moderno, referido a las relaciones de sujetos, pueblos o naciones con diferentes sistemas jurídicos y distintas religiones. Sabemos que Fray Francisco de Victoria buscó regular el trato del Estado español con estos “indios”, acogió la tesis del padre Bartolomé de las Casas en la primera mitad del siglo XVI y dirigió el reconocimiento de derechos colectivos sumados a los individuales. De esta manera se logró avanzar hacia el llamado “derecho de gentes”.

Así también, las raíces americanas del derecho internacional, orientado a la constitución de los derechos humanos, ponen en evidencia que estos no se derivan solo del ideario liberal referido a lo individual. Mucho antes de la Ilustración y del racionalismo, y en el curso de la modernidad capitalista, surgió la necesidad de reconocer también derechos colectivos. La expansión, la mundialización del capital y de las formas modernas del colonialismo demostraron las limitantes de aquellos valores esenciales consustanciales a los derechos humanos y a las praxis liberales respecto de estos mismos criterios jurídicos.

También, etnias situadas en Europa quedaron en situaciones análogas a los mapuche, quechua, aymará, etc. Es por eso que nuestro primer Premio Nacional de Ciencias, Alejandro Lipschutz, que venía de su natal ciudad de Riga, dijo: “Yo he visto a los indios ya en

mi juventud. Los he visto en el Báltico oriental. Allá los indios se llaman estonianos, letones y lituanos”. Explotados, sin duda, por latifundistas extranjeros o colonizadores, abusados en sus derechos de pueblos e individuos.

El desafío de educar en derechos humanos en el Chile de hoy, y de superar aquellos quinientos años de historia, está presente en la tarea que las universidades enfrentamos en cuanto a la vinculación de estos derechos con las discriminaciones, el maltrato laboral, la salud, la vivienda, la ineficiencia de la educación bilingüe, etcétera. Conculcados, se vinculan también con las capacidades de resistencia y de acción por el cambio social. Es por eso que, con razón, la directora del INDH nos situaba en el escenario de los movimientos sociales que han marcado un giro en la historia inmediata de Chile.

En consecuencia, pensamos que una hipótesis de trabajo significativa para la educación es que el proceso de educación-aprendizaje nos debe poner en guardia respecto del episteme originado en el eurocentrismo, que tiende a imponernos como fin insuperable la idea de civilización y de orden democrático, emanado de una matriz liberal y que propende a asignar a los derechos humanos o al sujeto individual la capacidad de originar y de orientar sin discusión y sin alternativa, el progreso humano. Se enseña que primero fueron los derechos del individuo ciudadano; sabemos que cual expiación del holocausto y de los crímenes ocurridos en las guerras mundiales, se estableció la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entendidos entonces como derechos de primera generación. Luego, la realidad impuso derechos de segunda generación, y surgieron así los derechos económicos, sociales y culturales vinculados a los pactos internacionales hacia 1966 y, por último, los derechos colectivos que culminan recién en el año 2007 con la aprobación, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de la Declaración de Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas, pero que van mucho más allá de esos colectivos constituidos étnicamente.

Por otro lado, las universidades tienen, al menos desde los años ochenta, como compromiso que debiera ser institucional desde los años noventa, una gran responsabilidad: contribuir a educar para el respeto de los derechos humanos o, más ampliamente, ser un agente activo en la formación de la cual nos hablaba la directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos. Además, lo digo desde la perspectiva de una universidad pública muy bien asentada en Estación Central, en “Chuchunco”, y desde una facultad con una vocación y una tradición de formación de profesores, aunque abierta al desarrollo de las ciencias sociales en general, y de las humanidades en toda su complejidad. Lo digo desde esa perspectiva: formar científicos, creadores, profesionales que vivan la necesidad social de hacer vivir, a su vez, los derechos humanos a las nuevas generaciones y asumir esa conducta en la interacción con todas las personas.

Digo esto desde una universidad pública, la Universidad de Santiago de Chile, y de esta Facultad de Humanidades, con tradición en la construcción de la democracia, en la lucha por la equidad social. La formación de profesores, por ejemplo, pone de relieve el vínculo epistémico entre presente, pasado y futuro, es decir, la acción por construir una mejor convivencia social, por construir una cultura de derechos humanos que debe ser aprendida

como un núcleo interdisciplinario para enseñar, aprender y volverlos a enseñar. Los objetivos transversales en la educación chilena actual son un desafío muy poderoso, desde luego, para la formación docente, pero, como se ha dicho, es algo que se proyecta a cualquier formación universitaria. Nuestro compromiso institucional es avanzar en la formación y en la educación de los derechos humanos con nuestras características: una universidad pública, es decir, una universidad obligada a expresar una capacidad paradigmática en cuanto a un pluralismo efectivo; y eso quiere decir en cuanto a una capacidad de actuar, teórica y prácticamente, a favor de la democracia como camino hacia la reconstrucción de una convivencia justa.

Los derechos humanos son para construir, para encontrar caminos que superen las injusticias, que son las que más pueden separar a una sociedad. A eso se vincula la tarea y la responsabilidad de nuestras universidades, insistiendo en que la universidad pública no tiene otro compromiso que el desarrollo del pluralismo y la igualdad de oportunidades en contradicción con los criterios mercantiles. Es esta universidad la que debe asumir la delantera en la lucha permanente por asentar en nuestra realidad social la Educación en Derechos Humanos.

Marcelo Arnold

Decano Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

En mi condición de Decano de la Facultad de Ciencias Sociales me es muy grato representar a la Universidad de Chile en este Seminario Internacional. Especialmente, quiero saludar a los miembros y directivos del Instituto Nacional de Derechos Humanos, así como a los académicos, expositores y público aquí presente.

Nadie puede dudar de la importancia y vigencia del tema que nos convoca. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se proclamó bajo la consigna de *ideal común* por el que *todos los pueblos y naciones* deben esforzarse, a fin de que tanto los *individuos* como las *instituciones*, inspirándose constantemente en él, promuevan mediante la educación y la educación del respeto de estos derechos y libertades. Desde entonces han pasado más de sesenta años. ¿Cómo podrían implementarse estos principios y directrices en un mundo cada vez más complejo y diferenciado? Especialmente, cuando la sociedad contemporánea se desapega de los absolutos o de las lecturas unidimensionales, dando lugar, en sus operaciones fácticas, a un efectivo policentrismo. Este problema lo plantean intelectuales como Juan Luis Pintos o Norberto Bobbio, cuando señalan que los derechos humanos son un ámbito en el que se pone a prueba la epistemología de la modernidad con sus correspondientes discursos éticos y jurídicos.

De especial relevancia para la sociología es que las declaraciones de derechos humanos específicos, con respecto a las mujeres, niños, adultos mayores, discapacitados, por ejemplo, siguen un proceso de diferenciación semejante al que ocurre en los diferentes esferas de la sociedad y, en ese sentido, parecieran carecer de límites. Todo ello produce, como paradoja, que la igualdad de los derechos de los seres humanos concretos ocurra en el reconocimiento de sus diferencias, lo que hace del respeto a la diferencia, lo universal. Los derechos de los individuos solo pueden tener validez reconociéndose parte de una comunidad de diferentes. Tema que nos lleva a otra paradoja, que concurre bajo la forma de la indiferencia frente a los derechos de los otros, en función de la defensa y promoción de los propios. El mundo de los derechos no siempre es saludable en la convivencia humana.

Actualmente, el concepto de Derechos Humanos casi no se utiliza en un sentido positivo, sino más bien en la comunicación de la reiteración de sus violaciones o la identificación de otras nuevas. Quizá ello puede interpretarse como un crecimiento de lo inhumano en nuestro mundo. Pero también hay otra posible interpretación que apunta a la creciente conectividad global que nos informa sobre los derechos sobrepasados en alguna región del planeta. Aunque esta última, la información globalizada, puede ser explícitamente manipulada, por ejemplo, cuando una masacre intencionada pasa a ser presentada como un accidente inevitable.

Los derechos humanos se esgrimen cada vez con más frecuencia como una manera de denunciar exclusiones que se declaran inaceptables, como la discriminación o la exclusión de bienes definidos como públicos, como la falta de acceso a una educación de calidad. En este sentido, como un adelanto a la sociedad mundial, estos derechos humanos son cada vez más supraestatales y tienen el valor de ser más que una recomendación.

En esta escalada de complejidad, la investigación y producción de conocimiento crítico es tarea primordial para las ciencias sociales y sus comunidades, en la que nuestra Facultad participa aportando los estudios de sus académicos y académicas sobre todo tipo de discriminación (por género, edad, hacia migrantes, pueblos originarios, entre otros) y que generan reflexión académica en el marco de los derechos sociales, económicos y culturales.

Finalmente, y en nombre de nuestra institución, apoyamos decididamente la propuesta de producir una vinculación interinstitucional universitaria en estas materias que, como hecho relevante, presentan gran sintonía con las movilizaciones ciudadanas que estamos observando en nuestro país.

Como institución tenemos un gran compromiso con estos temas y procesos, y por ello estaremos muy atentos a los resultados y aportes que se deriven de este evento y pronto a colaborar en su difusión. Reiteramos nuestras felicitaciones a los convocantes y a todos quienes han posibilitado la realización de este importante encuentro.

Sección II

LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: UN ESTADO DE SITUACIÓN

La Educación en Derechos Humanos

Enrique Azúa¹

Antecedentes

La Educación en Derechos Humanos (EDH) es relativamente reciente en el mundo en general y en América Latina en particular, donde surge como un modo de defensa y denuncia ante las violaciones masivas de derechos humanos ocurridas durante el período de las dictaduras militares, que se impusieron en un gran número de países del continente desde mediados de la década de 1960 hasta el inicio de la década de los noventa.

En nuestro país, durante la Dictadura Militar, la Iglesia católica y otras iglesias cristianas y no cristianas, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones sociales, asumieron un rol de defensa y de Educación en Derechos Humanos. A partir del proceso de recuperación de la democracia, que se inicia en la década de los noventa, la EDH comienza a ser asumida por el Estado.

Poco después de un mes de asumir el gobierno, el 25 de abril de 1990, el presidente Patricio Aylwin convocó a la conformación de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, cuyo objetivo principal fue contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990. Al cabo de nueve meses, el 8 de febrero de 1991, la Comisión entregó su informe al Presidente de la República. Entre las sugerencias que se incluyen en la parte final, se consideran las de reparación a las víctimas y las dirigidas a la consolidación de una cultura verdaderamente respetuosa de los derechos humanos, pues la Comisión concluyó que entre las causas de las violaciones se encuentra la ausencia de esta cultura.

Las recomendaciones entregadas por la Comisión, tendientes a la creación de una cultura de los derechos humanos, consideraron una amplia variedad de aspectos y expresiones culturales, que abarcan tanto la educación formal como la no formal y la

¹ Profesor de Estado en Historia y Geografía, Jefe de la Unidad de Educación y Promoción del Instituto Nacional de Derechos Humanos

informal. Las concepciones que se encuentran a la base de estas recomendaciones, estuvieron marcadas por el trauma de las violaciones y por la necesidad de fortalecer la democracia. Como señala Felisa Tibbits (2002), la Educación en Derechos Humanos, como cualquier proceso educativo, no es ajena a las necesidades e intereses de aquellos a los que se dirige, ni es independiente de las circunstancias históricas en las que se inscribe.

Sin duda, las circunstancias han cambiado en estos veinte años y es necesario repensar y redefinir la Educación en Derechos Humanos, resignificando los aspectos pendientes en el contexto de los cambios, los avances alcanzados y los desafíos que se presentan en la actualidad. Entre los principales cambios que se observan al comparar los inicios de los años 90 con la situación actual, se encuentra la constitución de bases legales para la EDH; la inclusión de la EDH en el sistema formal; la creación y el desarrollo de una oferta de formación y capacitación por parte de una diversidad de instituciones y organizaciones especializadas, con financiamiento público y privado, nacional e internacional; y el surgimiento de nuevos temas, de nuevas problemáticas y comprensiones referidas a los derechos humanos, que se manifiestan en los medios de comunicación social, en las expresiones artísticas y académicas, en la opinión pública y, con toda claridad, en los movimientos sociales que han revitalizado y resignificado el discurso político, social y cultural sobre los derechos humanos.

Además, el país cuenta hoy con una nueva institucionalidad en derechos humanos. Como parte de las recomendaciones para la instauración de una cultura respetuosa de los derechos humanos, la Comisión Rettig consideró indispensable que el país contara con una institución nacional, de carácter autónomo destinada a velar por la protección, promoción y defensa de los derechos humanos. La discusión sobre esta institucionalidad duró veinte años. El 10 de diciembre de 2009 se promulgó la Ley 20.405, que creó el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), entre cuyos objetivos principales se encuentra el de “difundir el conocimiento de los derechos humanos, favorecer su educación en todos los niveles del sistema educacional, incluyendo la formación impartida al interior de las Fuerzas Armadas, de Orden y de Seguridad Públicas, y promover la realización de investigaciones, estudios y publicaciones, otorgar premios, patrocinar actos y eventos relativos a estas materias, y realizar todo aquello que propenda a consolidar una cultura de respeto a los derechos humanos en el país”².

² Ley 20.405, artículo 3°, N° 9.

1. Las obligaciones del Estado y de las instituciones de Educación Superior en EDH

Los informes especializados sobre EDH identifican trece instrumentos internacionales que contienen disposiciones sobre EDH³. Estos instrumentos tienen su punto de partida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que consagró el derecho a la educación y señaló que ésta tendría por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos”. El último instrumento considerado para el análisis corresponde a la Carta Democrática Interamericana del año 2001, que retoma el rol central en la capacitación de las personas “para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista”, establecido en el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –Protocolo de San Salvador–, por la que atribuye un papel clave a una educación de calidad y al alcance de todos “para fortalecer las instituciones democráticas [...] y promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil” (artículos 16 y 27). Entre ambos instrumentos se distribuyen, con cierta regularidad en el tiempo, once convenciones y un protocolo adicional que abarcan temas específicos referidos al rol de la EDH en la prevención de la discriminación hacia la mujer, hacia las personas con discapacidad, y contra la tortura, así como en favor de la infancia y de los pueblos indígenas.

Chile ha completado el trámite, la firma, la ratificación y publicación en el Diario Oficial de todos estos instrumentos, con la sola excepción del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –Protocolo de San Salvador–, que hasta ahora cuenta solamente con la firma.

La completa adhesión y entrada en vigencia de estos instrumentos se produjo en dos períodos. El primero, entre los años 1971 y 1972 y el segundo, a partir del último año y, en algunos casos, de los últimos meses de la Dictadura Militar. Esto significa que, en la práctica, es a partir de los años noventa que el Estado chileno se ha comprometido y ha adquirido obligaciones específicas en relación con la EDH.

2. La EDH en la normativa nacional

En la normativa nacional, también es a partir de los años noventa que comienzan a incluirse disposiciones sobre la EDH. La de mayor jerarquía corresponde a la establecida en el artículo 5° de la Constitución Política, que establece como deber de los órganos del Estado el

³ El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) viene desarrollando desde el año 2002 un informe anual sobre Educación en Derechos Humanos que abarca diversos aspectos de esta temática. Los informes del año 2002 y del año 2006 se destinaron al análisis de la inclusión de la EDH en la normativa.

respeto y la promoción de los DD.HH. La Ley que crea el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam) (1991), la Ley Indígena (1993) y la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994), establecen disposiciones no explícitas sobre la EDH. En cambio, a partir de la primera década del 2000, se incluyen disposiciones explícitas en las leyes referidas a menores: Ley N° 20.032 y Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, ambas de 2005. No obstante, el avance más significativo en este ámbito es el referido a la Ley General de Educación (2009) que, en su artículo 2°, define la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas” y señala que este “se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.⁴ Este marco, que comprende la educación formal, como la no formal y la informal, abarca la toda la Educación Superior, incluidas las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad.

En síntesis, si bien queda por avanzar, la EDH cuenta con bases legales, internacionales y nacionales que hacen exigible su implementación en distintos niveles y ámbitos.

3. Avances y desafíos de la EDH

En cumplimiento de estas funciones, el INDH inició, durante el año 2011, el levantamiento de líneas-base para el diagnóstico sobre el nivel de integración de la Educación en Derechos Humanos en la educación formal, no formal e informal. A continuación se exponen algunos avances de las conclusiones de estos estudios y las reflexiones surgidas en relación con los desafíos que estas representan para las universidades.

En relación con el sistema escolar, se analizó la integración de la EDH en la normativa general y en los principales instrumentos curriculares. Esto es en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) y en la Ley General de Educación que la reemplazó (LGE); en los Marcos Curriculares creados en el proceso de Reforma Educacional, entre 1996 y 2004 y en las bases curriculares correspondientes al proceso de ajuste curricular, aprobadas en el año 2009; en los programas de estudio respectivos y en los textos escolares.

En relación con la Educación Superior, se analizó la integración de la EDH en la formación inicial de las carreras de Pedagogía y de Derecho, teniendo como base de análisis la misión y la visión de las universidades, los perfiles de egreso de las carreras, las mallas curriculares y, hasta donde lo permitieron las circunstancias derivadas del movimiento estudiantil y la disposición de las universidades a compartir información, los programas de

⁴ Decreto con Fuerza de Ley 2 de 02-07-2010, del Ministerio de Educación de Chile que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005. Artículo 2°.

estudio. También se analizó la integración de la EDH en la institucionalidad universitaria, focalizando dicho análisis en la oferta de postgrados, programas de formación fundamental, programas interdisciplinarios y en la existencia de centros especializados, todos ellos referidos a Derechos Humanos. Además se realizó un catastro de las investigaciones referidas a temas de la memoria, producidas en los últimos ocho años.

En cuanto a las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad, se analizó la integración de la Educación en Derechos Humanos en la normativa que rige a estas instituciones y en sus programas de formación, tanto para el escalafón de suboficiales como de oficiales.

Finalmente, en lo que se refiere al sector público, se analizó el gasto destinado a capacitación y, dentro de ese ítem, el porcentaje destinado a la capacitación en Derechos Humanos. El estudio abarcó los 198 servicios que integran los 22 ministerios.

Los que se presentan en las páginas siguientes, corresponden a los diagnósticos sobre las universidades: “Catastro Bibliográfico sobre las violaciones a los derechos humanos y sus memorias: Análisis de las tendencias de publicaciones entre los años 2003 y 2011”; “Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía” y “Diagnóstico sobre la incorporación de los Derechos Humanos en la carrera de Derecho en Chile (2011)”.

Referencias

Tibbits, F. (2002). Nuevos modelos en Educación. Revista internacional de Educación, *Special Human Rights Education edition*. Consultado el 1 de diciembre de 2004 en <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijds/tibbits.htm>

Catálogo de publicaciones 2003-2011 en memoria de graves violaciones

Ximena Tocornal⁵

Loreto López⁶

Contar con una sistematización de publicaciones académicas en torno a la memoria de las graves violaciones de derechos humanos ocurridas durante la Dictadura Militar, es una aspiración de diversos grupos: académicos, universitarios, los defensores de derechos humanos, víctimas de la violencia de Estado. Para el INDH, el iniciar un proceso de registro de esta producción responde a esa inquietud y busca reconocer los esfuerzos que se han desarrollado en la última década en estas materias, como también develar silencios o nuevas temáticas en los procesos de reconstrucción histórica, memoria y reflexión que el país necesita como garantía de no repetición y como reparación social ante hechos de tanta gravedad.

En este primer paso se inició la construcción de un catastro de las publicaciones académicas generadas entre 2003 y 2011, desarrollado por Ximena Tocornal, con el apoyo del grupo Memoria y Política de la Universidad de Chile, durante el segundo semestre del 2011. El presente artículo expone los aspectos generales de este catastro y de las principales tendencias encontradas.

1. Marco de la búsqueda y construcción del Catastro

La construcción del Catálogo Bibliográfico se realizó a partir de la búsqueda de referencias bibliográficas de publicaciones sobre las temáticas de memoria y derechos humanos, producidas por autores nacionales o extranjeros en el período 2003-2011, tanto

⁵ Doctora en Psicología Social, a cargo del estudio.

⁶ Antropóloga Social. Miembro del equipo del Archivo Oral de Villa Grimaldi, e integrante del Grupo “Memoria y Política” del Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.

sobre el caso chileno como sobre aquellos en los que este es comparado con el de otros países.

Las referencias bibliográficas se obtuvieron principalmente mediante 36 motores de búsqueda, introduciendo términos o descriptores temáticos tales como “Chile” y “memoria” (incluyendo sus variantes de memoria social, memoria colectiva o memoria histórica) y agregando otros como “derechos humanos”, “trauma”, “reparación”, “reconciliación”, “justicia transicional” y “transición a la democracia”. Además de estas búsquedas, las entrevistas a expertos arrojaron algunos títulos, y las fichas solicitadas a los investigadores vigentes para armar el catastro también incluían un apartado acerca de sus publicaciones.

Al proceso de catalogación bibliográfica de libros, capítulos de libros, artículos en revistas, tesis de postgrado que fueron identificados en la búsqueda, se sumó una caracterización temática con la que se pretendió sistematizar inicialmente, de manera analítica, la producción académica generada en torno a la memoria de graves violaciones. Así, para cada publicación, y en función de los resúmenes incluidos en las propias publicaciones así como del conocimiento previo de del equipo sistematizador, se propuso una categorización básica: una afiliación disciplinaria académica; el género de la producción (ensayo, investigación, testimonio, análisis jurídico, entre otros); la identificación de los principales actores sociales y las temáticas a la que estos se refieren.

El catálogo tiene la ventaja de ser bastante amplio, pues acoge diversas disciplinas sociales y de humanidades, asumiendo que esta área de estudios es eminentemente interdisciplinaria. Además, el barrido por los motores de búsqueda y las bases de datos que cubren revistas académicas internacionales, en inglés y castellano (journal ISI), así como aquellas de procedencia nacional y latinoamericanas (revistas *Scielo*) fue exhaustivo, por lo que las referencias bibliográficas identificadas representan una buena muestra del universo total de la producción académica, excluyendo las tesis de postgrado, ya que los catálogos *on line* de varias universidades no las incluyen. Por lo tanto, el catálogo no logró hacer un adecuado registro de esta producción, a lo que se suma el hecho de que no pocos investigadores jóvenes han regresado del extranjero con estudios de postgrado o se encuentran realizando sus trabajos finales de investigación en temas de la memoria, tesis que no fueron incluidas en el Catálogo de manera sistemática.

Con todo, este catastro logró identificar y caracterizar 555 referencias bibliográficas. De ellas, 241 son libros, 102 corresponden a capítulos o secciones de libros, 189 son artículos en revistas especializadas, 9 son presentaciones en conferencias y 12 son tesis de postgrado. Sobre este registro es posible realizar un análisis descriptivo básico que permite establecer algunas de las preocupaciones y perspectivas con que se ha abordado el estudio de la memoria de las graves violaciones de derechos humanos en Chile, entre 1973 y 1990.

2. Análisis descriptivo del Catálogo Bibliográfico

Un **78,8% de las publicaciones** han sido realizadas en Chile por editoriales o revistas nacionales, mientras que un no despreciable **21,2%** corresponde a las efectuadas en el extranjero.

En cuanto a la **evolución temporal** de las publicaciones, tal como se refleja en el gráfico 1, se registra un importante número (83 publicaciones) en el año 2003, lo que resulta esperable debido a que ese año se conmemoraron tres décadas del golpe de Estado. Luego, hay una baja que se mantiene durante los años 2004, 2005, 2006 y 2007 en torno a las cincuenta publicaciones anuales. Sin embargo, es interesante observar, a partir del año 2008, un aumento considerable que se extiende al año 2009 y 2010. Con respecto al año 2011, no es posible aun entregar una cifra concluyente.

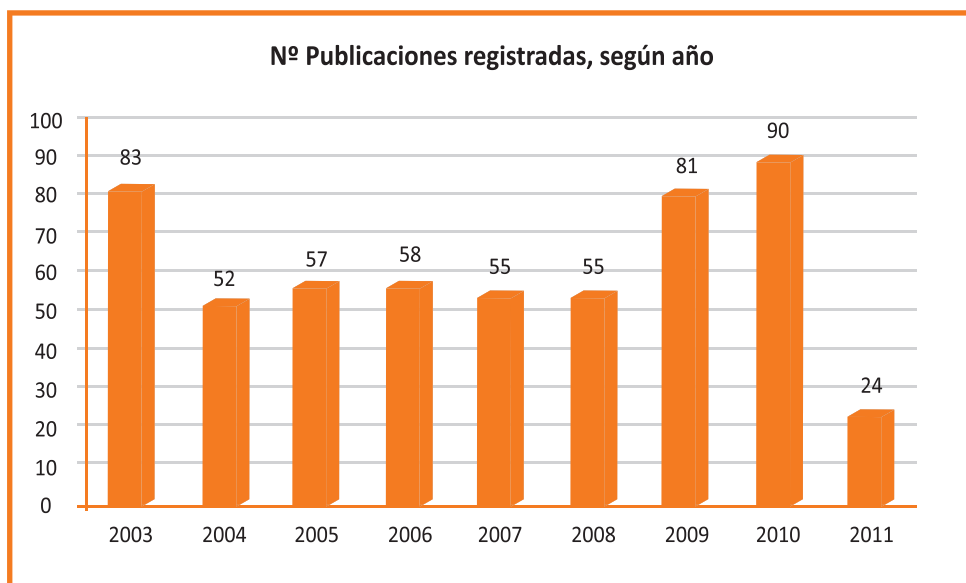


Gráfico 1

Ahora bien, si ponemos en relación **los tipos de publicaciones con los años** en que estas han aparecido, tal como lo ilustran el gráfico 2 y la tabla 1, podemos concluir que los libros fueron el formato más numeroso en el año 2003, mientras que entre 2008 y 2010 aparecen con mayor representación los artículos en revistas especializadas. Ello podría estar expresando un cierto grado de madurez en el área, en la medida en que, a diferencia de los libros, sobre todo aquellos autoeditados, los artículos suelen ser revisados por pares o especialistas.

2.1 Tendencias y aproximaciones disciplinares

Para efectos de caracterizar temáticamente las publicaciones, primero se describen las disciplinas que están representadas. Es importante mencionar que el sistema de catalogación admite la identificación de hasta tres disciplinas, de manera de explorar también el nivel de interdisciplinariedad de los estudios sobre memoria. No obstante, hubo 113 publicaciones a las cuales no fue posible atribuir ningún descriptor por disciplina. De acuerdo a lo anterior, de los 440 textos susceptibles de mayor caracterización temática, solo el 31% muestra este rasgo, dado que 300 publicaciones responden a un solo campo disciplinar.

Historia es la disciplina con mayor representación en el catastro, seguida de Ciencia Política y luego de Psicología, que aparece en el 46% de los casos de investigaciones interdisciplinarias.

Disciplina	Frecuencia
Historia	181
Ciencia Política	88
Psicología	80
Estudios Culturales	67
Sociología	44
Literatura	35
Derecho	28
Periodismo	28
Pedagogía	26
Lingüística	14
Antropología	9
Filosofía	2

Tabla 1

En relación con el **género** en el que se han desarrollado las publicaciones catastradas, el gráfico muestra la tendencia hacia el ensayo (35,4%) y la investigación historiográfica (20,4%), y una muy menor presencia de publicaciones dedicadas al análisis jurídico (3,8%). Esto es interesante, dado que los procesos por violaciones a los derechos humanos han sido algunos de los articuladores de la discusión pública sobre los derechos humanos. No obstante, la producción bibliográfica no refleja esta situación, y se percibe, en cambio, una posible brecha entre la acción judicial y lo que es posible reflexionar públicamente e incluso aprenderse de aquella.

Por otra parte, Testimonio y Biografía/semblanza, en conjunto, representan una parte importante de las tendencias (16,7%). Ello indica que, si bien se ha avanzado en otras formas de desarrollo de los temas asociados a la memoria de las violaciones a los derechos humanos, estos géneros siguen estando presentes, como suele ser característico en este campo donde la denuncia a través del testimonio fue una de las primeras formas de construcción de memoria frente a la práctica del terrorismo de Estado. Podría hipotetizarse, además, que en la medida que se retrocede en el tiempo, este género habría tenido una mayor presencia.

Un 5,6% de las publicaciones se trata de investigaciones que abordan un **estudio de caso** sobre alguna localidad, grupo o institución. De igual modo, un 5,6% de las publicaciones corresponde a **estudios comparados**, donde los países que se abordan, además de Chile, son Argentina, Uruguay y Brasil.

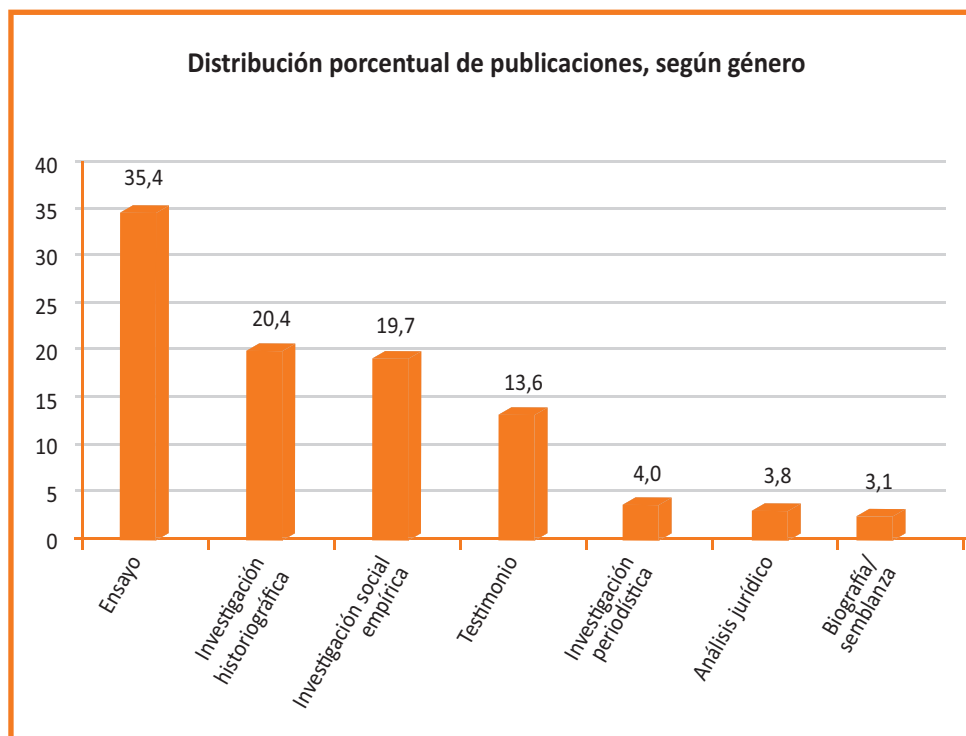


Gráfico 2

2.2 Grupos de interés en la producción académica de la Memoria

En relación con la distribución de publicaciones de acuerdo a los **grupos sociales** que son objeto de narración o análisis, destaca la focalización en víctimas de violaciones a los derechos humanos (44,4%), lo que tiende a explicarse por una mayor legitimidad pública de este tipo de memorias y por la necesaria concentración en estas experiencias durante los últimos veinte años, con dos informes de Verdad que contribuyeron a establecer un interés y un reconocimiento público hacia las víctimas y sus experiencias.

Muy distanciados se encuentran otros actores, como victimarios o represores, quienes evidentemente han tenido menor legitimidad como objetos de interés, pero se podría hipotetizar que si se sigue el camino transitado por otros países que vivieron experiencias similares, ese interés irá en aumento en los próximos diez años. En el caso de las colectividades políticas, el grado de desinterés pueda deberse a un clima de creciente despolitización y devaluación de lo político-partidista, visión que fuera impuesta por la Dictadura y por cuya regresión los gobiernos democráticos no parecieran haber trabajado decididamente.

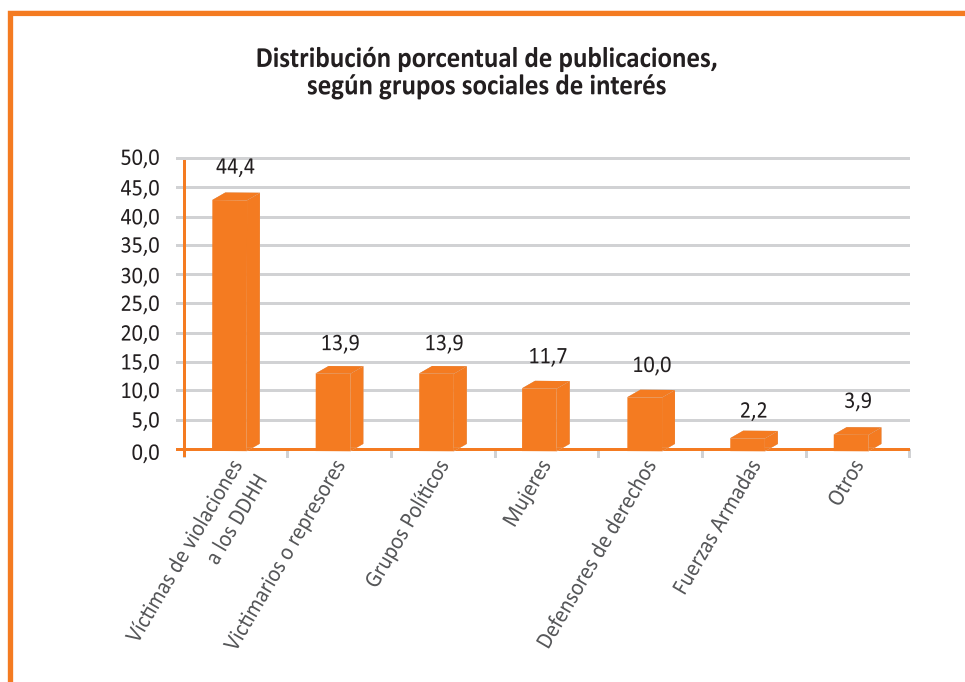


Gráfico 3

En un análisis más detallado al interior de los **grupos de víctimas** y colectividades políticas, en el primero destaca una mayor concentración en ex presos o detenidos (víctimas de prisión política y tortura), con un 40%, seguidos de exiliados y retornados (28,8%), y detenidos-desaparecidos (13,8%), siendo menores las publicaciones que refieren a familiares de ejecutados políticos (10%) o a los de detenidos-desaparecidos (6,3%).

Un mayor interés por ex presos o detenidos puede deberse a que, en varios aspectos, las publicaciones de carácter testimonial se basan en experiencias de personas que aún están vivas y, por otra parte, como se verá más adelante, las publicaciones referidas a sitios sobre memoria y tortura requieren igualmente la concurrencia de este tipo de actores. Lo mismo sucede con publicaciones sobre colectividades políticas que fueron objeto de la represión.

Llama la atención que, seguidos de los ex detenidos, se encuentren los exiliados y retornados, ya que las memorias y experiencias de personas que fueron víctimas de estas situaciones no habían tenido una visibilización pública, como es el caso de los familiares de detenidos-desaparecidos o los propios ex detenidos. Ello podría señalar que, en el transcurso del tiempo, el espacio público de las memorias y la elaboración del pasado empieza a incorporar nuevas experiencias, lo que augura una proyección para nuevas temáticas y nuevos actores, lo cual contradice la idea del posible “agotamiento” del interés por la memoria y las violaciones a los derechos humanos.

Por su parte, al interior del descriptor referido a las **colectividades políticas**, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria concentra el mayor interés (48%), doblando al Partido Comunista que le sigue con un 24,0%. Otras publicaciones integran en sus preocupaciones al Partido Socialista y al Mapu (ambos con un 12%) y hay escasas publicaciones que integran en su análisis el caso de la Democracia Cristiana (4%). Estas tendencias pueden estar asociadas a la forma en que las colectividades o sus miembros participan en la vida pública y se relacionan con el poder y la oficialidad; y también con la importancia que reconocen o que atribuyen al pasado represivo, a su elaboración y transmisión.

2.3 Tendencias temáticas en la producción académica de la Memoria

Los temas relacionados a la “transición a la democracia” son los que presentan un mayor número de publicaciones, en consonancia con la alta frecuencia de los estudios originados desde la Ciencia Política y los contextos de producción de dichas publicaciones. Una segunda tendencia está marcada por los temas que refieren a “tortura” y “trauma”, los relacionados con el campo de la reparación simbólica y la transmisión intergeneracional de la memoria, lo cuales representan al 16,6% de las publicaciones generadas entre 2003 y 2011. Esto podría indicar el inicio de una fase reflexiva sobre el procesamiento del pasado, más allá de la representación del pasado que suele caracterizar a las primeras etapas de las transiciones.



Gráfico 4

3. Coda

La construcción de un catálogo bibliográfico de producción académica tensiona siempre las decisiones entre avanzar de manera extensiva, abarcando la mayor gama de diversidad y enfoques posibles o asumir una estrategia más bien intensiva, que registre en un análisis exhaustivo la totalidad de producción en un campo. La estrategia asumida en este catálogo intentó combinar ambas aproximaciones, lo que posibilitó, en algunos ámbitos, un registro sustantivo que permite vislumbrar campos de trabajo y preocupaciones sociales recurrentes en dichos estudios. Sin embargo, se inician nuevas formas de abordaje en el tema de las graves violaciones de derechos humanos y sus procesos de memoria, que están abriendo también nuevas preguntas y líneas de investigación.

El catastro podrá ser perfeccionado, pero es un primer paso en esta tarea social de conocer y reconocer lo que hemos avanzado en nuestras preocupaciones en torno a la memoria histórica. Se espera que, a futuro, la sistematización pueda recoger y registrar la amplia producción académica desde el mismo año en que comenzaron estas graves violaciones. Esto impondrá nuevos desafíos para acceder a las fuentes y para sortear los problemas de la censura –formal o informal– operante durante la Dictadura, y que tuvo por consecuencia que la mayoría de los trabajos sobre memoria, denuncia y testimonio de esa época se encuentren publicados como “documentos de trabajo” de algunas ONGs o centros de estudios.

Este catastro inicial también despierta el interés de actualización constante con la nueva producción que se realiza en el área. De hecho, mediante la indagación de este catálogo se logró identificar a 39 profesionales que se encuentran activos en la producción académica sobre la memoria (llevan adelante proyectos de investigación, hacen clases o guían tesis sobre esta temática), entre los cuales hay investigadores de larga trayectoria, pero también jóvenes que inician sus carreras profesionales desempeñándose en estas áreas. Sus disciplinas de formación inicial o pregrado se relacionan principalmente con la Historia y la Pedagogía en Historia, con doce casos (casi un 31%); Psicología con 10 casos (un 25.6%) y disciplinas ligadas a las Letras, como Literatura, Lingüística y Pedagogía en Castellano.

Por otra parte, el catastro es una herramienta que espera ayudar a que estos y otros académicos, estudiantes y tesisistas puedan generar nuevo conocimiento en este campo. El nivel alcanzado por la investigación en el área es de una calidad suficiente a muy buena, especialmente en ciertos temas, como las consecuencias psicosociales de los efectos de la violencia política entre las víctimas y sus familiares, los usos y apropiaciones de los sitios o lugares de memoria, los estudios sobre memoria social en el terreno de la Historia, los estudios sobre Pedagogía de la Memoria y transmisión intergeneracional. Sin duda, la transmisión y apropiación del pasado por parte de las nuevas generaciones seguirá siendo un tema de interés de los investigadores en los próximos años, que se apoyarán especialmente en el trabajo sobre los sitios/lugares de memoria.

Con todo, aún falta fortalecer el desarrollo conceptual de los estudios de memoria para diferenciarlos de otras formas de producción de conocimiento, que si bien pueden aportar muchísimo a la divulgación, no están revestidos de un carácter académico propiamente tal. Con ello nos referimos al área de la producción de testimonios, más cercano al trabajo de incidencia, propio de las organizaciones de la sociedad civil. El fortalecimiento del desarrollo conceptual de los estudios de memoria se podría alcanzar con nuevas indagaciones reflexivas acerca de la producción académica como Este, que requieren de tiempo y recursos para su realización. Las capacidades están instaladas entre los investigadores nacionales, que evidencian un excelente nivel en su formación académica (más del 50% cuenta con grado de doctor o doctora, y un 23% con el grado de magíster), pero carecen de los espacios adecuados para ampliar y difundir sus conocimientos. En este sentido, esperamos que esta simple herramienta les ayude en su tarea y motive a otros a sumarse a ella.

Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía

Carolina Jorquera⁷

Introducción: el contexto de la problemática

La Educación en Derechos Humanos está definida como las acciones de tipo pedagógico, de difusión y capacitación, que tienen por finalidad crear una cultura universal de derechos humanos. Esta implica el desarrollo de conocimientos, actitudes y comportamientos orientados a defender, promover y aplicar estos principios en la vida cotidiana de las personas, formando sujetos conscientes de su responsabilidad en la realización de los derechos humanos como conjunto (Unesco, 2006). Dentro de los elementos considerados en la Educación en Derechos Humanos se cuentan: facilitar la participación social democrática; favorecer la comprensión, tolerancia y amistad entre naciones y grupos diversos; promover el respeto a la dignidad humana, así como también las actividades en pro de la paz y el conocimiento de las personas sobre sus propios derechos (OACDH, 1976)

Los sistemas y procesos educativos en todos sus niveles de educación están llamados a implementar procesos de Educación en Derechos Humanos. Sin embargo, la Unesco (1998) ha considerado que la Educación Superior es una instancia privilegiada para la promoción de los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la democracia, destacando su protagonismo en el desarrollo de las sociedades. Para el cumplimiento de este rol, se releva la importancia de la labor de la universidad en las esferas de investigación, la formación de futuros(as) profesionales y la generación de redes de colaboración con la sociedad.

Estas metas educativas, que son sustancialmente valóricas, coexisten con las demandas a las universidades por la generación de capital humano avanzado, la formación de los egresados de la escolaridad secundaria en saberes específicos vinculados al mercado ocupacional y al desarrollo del conocimiento por medio de la investigación. Ambas características han sido asociadas al término “superior” en las denominaciones de la educación terciaria (Teichler, 2006).

⁷ Psicóloga, Magister en Educación, académica Escuela de Psicología USACH. Estudiante del Doctorado en Educación con mención en Educación Intercultural, USACH.

Otro antecedente necesario de considerar tiene que ver con el escenario sociocultural de la globalización. En el caso de las universidades, la mundialización de la oferta educativa -con la competitividad que esto implica- ha llevado a diseñar e implementar estrategias que buscan aumentar la eficacia de los ciclos formativos: carreras más cortas, menos densas en contenidos y que responden a perfiles demandados por la sociedad. En este escenario, se ha levantado una importante reflexión crítica acerca del papel de la responsabilidad social y la formación valórica en las innovaciones de la formación universitaria, de modo que no se sustituyan los criterios de calidad por meros criterios eficientistas o de racionalidades técnicas que pretenden sustentarse en miradas supuestamente neutrales (Benito, 2011).

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos identificar una tensión entre las finalidades de tipo técnico instrumental y las que postulan una formación integral de los y las estudiantes de Educación Superior. En este último caso, se incluyen aquellas visiones que reconocen la importancia de la formación sociopolítica de los y las futuras profesionales, entendiendo que la inserción laboral es, en sí misma, una manera de participación social que debe estar orientada por principios y valores asociados a la responsabilidad en el ejercicio de las distintas profesiones (López, 2008).

En el caso de la Pedagogía, este rol de promoción de desarrollo se relaciona directamente con la definición de la profesión, situación que hace considerar al profesorado como uno de los componentes básicos del plan de formación en Derechos Humanos a nivel mundial. Cabe mencionar que es el o la docente quien tiene la misión de concretar aquellos elementos prescriptivos curriculares, a partir de sus acciones dentro del aula y de aquellas acciones colegiadas al interior de los establecimientos. En este caso hablamos de un aprendizaje de tipo transversal, sustentado en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del currículum escolar vigente en el país. Por lo mismo, todos aquellos elementos que forman parte de políticas públicas o recomendaciones generales que provienen desde organismos supranacionales requieren ser parte de procesos de concreción curricular para asegurar un impacto real, siendo la actividad docente un factor central en la consecución de este tipo de metas. Es por esta razón que se requiere de una formación inicial docente que fomente tanto los conocimientos como una firme adhesión a los derechos humanos, y que motive a quienes ejercerán la docencia a promover los derechos humanos en el ejercicio de su práctica profesional (Unesco, 2006).

El presente estudio se hace cargo justamente de este punto crucial: la integración de la Educación en Derechos Humanos en los espacios de concreción curricular de la formación inicial de profesores y profesoras, por medio del análisis del currículum prescrito. Este acercamiento implica la observación sobre aquellas construcciones que evidencian lo que las instituciones de Educación Superior han definido como contenidos del proceso formativo de futuros docentes, en un determinado curso o nivel. El análisis de los elementos declarativos formales que conforman metas educativas de los procesos de formación inicial docente, los datos y las conclusiones han sido observados desde esta perspectiva, aun reconociendo que

pueden existir importantes brechas entre lo prescrito y la implementación curricular de estos elementos en las aulas universitarias (currículum aplicado), así como en las metodologías y climas de aula que se debieran implementar para el tratamiento de estos temas, puesto que, tal como lo ha expuesto la Unesco (2006), tanto lo que se enseña como los modos de educación debiesen reflejar la valoración de los derechos humanos, estimular la participación y fomentar entornos de aprendizaje basados en el respeto y la tolerancia.

Con estos alcances y elementos contextuales se inició el estudio, que tenía por finalidad hacer un diagnóstico exploratorio y cuyas preguntas orientadoras fueron:

- ¿Cuál es la presencia de los elementos de Derechos Humanos en la formación inicial docente?
- ¿En qué ámbitos de la formación aparecen estos rasgos?
- ¿Existen diferencias en el abordaje de los derechos humanos en tanto meta de aprendizaje, si se considera la filiación universitaria y el nivel de educación al que se dirige la formación docente?

1. Metodología

Para la realización de la presente investigación se tomaron en cuenta todas las carreras de formación profesional en el área de Educación, en universidades acreditadas del país. Se analizó un total de 340 carreras pedagógicas, en el nivel de pregrado, pertenecientes a 48 universidades, tanto estatales como privadas tradicionales y no tradicionales.

Fueron incluidas las carreras correspondientes a todos los niveles de ejercicio de la labor docente: Educación Prebásica, Básica y Media, así como las carreras de Educación Diferencial (ver tabla 1). Solo se han excluido los programas centrados exclusivamente en la formación pedagógica como habilitantes para la docencia, debido a su carácter de programas de postítulo o posgradual, dependiendo de la institución que lo acoja.

Tabla N°1: Carreras estudiadas según afiliación de la universidad y nivel de ejercicio de egresados.

	Estatál CRUCH	Privada CRUCH	Privada No Tradicional	Total
Párvulos	11	6	21	38
Ed. Básica	15	9	22	46
Ed. Diferencial	7	5	9	21
Ed. Media: Humanidades	37	22	45	104
Ed. Media: Ciencias	34	17	15	66
Ed. Media: Artes y Ed. Física	22	9	34	65
Total	126	68	146	340

1.1 Fuentes de Información

El estudio se basa en información correspondiente a los descriptores que, tanto las universidades como las carreras, han dispuesto en sus páginas web, la que, en algunos casos fue complementada por información otorgada por autoridades de las casas de estudio, como es el caso de los programas de asignaturas.

La cobertura del estudio da cuenta de una alta representación de la población analizada, al menos en términos de la información de contexto (misiones y visiones universitarias) y de presentación general de las carreras de Pedagogía (visiones y de perfiles de egreso), por lo que las reflexiones y los análisis que emanan de este estudio son generalizables a todos los niveles y tipos de educación inicial docente del país.

Sin embargo, hubo diversas dificultades para acceder a los programas de las carreras. Tres fueron las razones esgrimidas para sustentar dicha negativa en el acceso a los programas: en primer lugar, las movilizaciones estudiantiles que, en caso de las tomas, han impedido el trabajo con normalidad de las instancias a universitarias a cargo de planes y programas de estudio, situación primordialmente asociada a aquellas carreras pertenecientes

a universidades de tipo estatal. En segundo término, algunas autoridades se abstuvieron de entregar los programas por considerar que estos no son reflejo de sus trayectos formativos, debido a procesos de restructuración curricular que están viviendo las casas de estudio. Finalmente, también hubo autoridades que negaron el acceso a los programas por considerar que dicha información no era de dominio público. Por tanto, la información recogida no tiene el mismo grado de transferibilidad que la correspondiente al contexto o a la carrera en general.

1.2 Niveles de análisis:

La información obtenida fue analizada en tres niveles: uno referido al universitario, otro que da cuenta de las definiciones generales las carreras de Pedagogía y un tercero que intenta abordar las asignaturas específicas que conforman las carreras de formación inicial docente. Los alcances de cada uno de estos niveles se precisan en lo que sigue:

- a) *Contexto de la formación inicial docente:* Debido a que los procesos de Formación Inicial Docente se dan en contextos determinados, se ha querido describir las características principales de las universidades que acogen dichos programas. Entre las características consignadas están aquellas propias de la estructura universitaria, tales como su filiación (estatal, privada tradicional y privada no tradicional) y su ubicación geográfica. También se analizaron los principios rectores de la actividad de cada institución de Educación Superior: la misión y visión, describiendo la relación entre estas dimensiones y un grupo de indicadores prescriptivos de Educación en Derechos Humanos que se presentan en la sección 1.3.
- b) *Características de la carrera pedagógica:* Las carreras de formación pedagógica tienen tres dimensiones para su descripción: i) elementos propios de su estructura, tales como: el nombre oficial de la carrera; el nivel de ejercicio de los egresados; el ámbito de estudio de la carrera; el tipo de facultad a la que se adscribe al interior de la organización universitaria; la duración de la carrera en semestres, y el número de asignaturas o créditos cuando corresponda ii) el perfil de egreso consignado y su relación con los Derechos Humanos; y iii) trayecto de formación propuesto, donde se consignan las asignaturas que se relacionan con Derechos Humanos y su proporción con respecto a la totalidad del plan de estudios.
- c) *Características de asignaturas que forman parte de la Formación Inicial Docente:* En este caso, se revisan las especificidades de los programas de los cursos identificados como potenciales espacios de Educación en Derechos Humanos, en el trayecto de formación, rastreando la presencia de los derechos humanos en sus definiciones de metas formativas, descripciones y fundamentos de asignaturas, los contenidos abordados por estas y bibliografía consignada en el programa de estudios.

Hay que señalar que este último nivel no pudo ser trabajado de manera extensa a lo largo de las carreras incluidas en nuestro estudio, debido a las dificultades de acceso antes mencionadas.

1.3 Categorías de metas educativas en derechos humanos

En cada uno de los niveles de análisis se intentó establecer la relación entre elementos descritos en términos de metas o medios que determinan los procesos de formación inicial docente y los indicadores de Educación en Derechos Humanos. Estos indicadores han sido recogidos de las definiciones de fines planteados para la EDH por la Asamblea General de Naciones Unidas (2010), y son:

1. Fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.
2. Desarrollo pleno y considerando la dignidad del ser humano.
3. Promoción de la comprensión y la tolerancia.
4. Promoción de la igualdad de sujetos (género, origen étnico, minorías).
5. Facilitación de la participación en una sociedad democrática.
6. Fomento de la paz.
7. Promoción del desarrollo sostenible y la justicia social.

A partir de estos fines se ha considerado, para este estudio, que solo el primero de ellos se presenta como una relación explícita y directa con los derechos humanos; en tanto las restantes metas –todas asociadas a la promoción de derechos humanos– han sido definidas como de “relación indirecta”. Esta distinción es importante para analizar las intencionalidades educativas, mediante la relación existente entre la explicitación de los derechos humanos y las dimensiones políticas y éticas asociadas (Magendzo, 2002), tanto a nivel de la universidad como de la carrera, a partir del perfil de egreso.

Por otra parte, hay que destacar que existe una importante convergencia entre los indicadores de derechos humanos y los OFT del currículo nacional, especialmente en sus ámbitos de “Formación Ética” y de “La Persona y su Entorno”. Esta sintonía destaca la importancia de la incorporación de estas dimensiones en la formación docente, más aún si se considera que los OFT corresponden a finalidades generales de la educación que no son propias ni exclusivas de ningún sector o nivel del sistema educativo (Mineduc, 2009).

2. Resultados del análisis

2.1. Los Derechos Humanos en el nivel de las universidades

En el primer nivel de análisis, correspondiente al *Contexto de la formación inicial docente*, se consideran las dimensiones de *misión* y *visión* universitaria para este análisis. Su importancia radica en que proveen el contexto filosófico y ético de la formación, más aún si se atiende al hecho de que los procesos de acreditación, a los cuales se ven sometidos obligatoriamente las carreras de Pedagogía, incluyen como indicadores de calidad la coherencia de los procesos formativos con estas dimensiones de la gestión universitaria; por lo tanto, las características de la visión y misión de cada universidad debieran marcar un sello y mostrar un alto grado de concreción en sus procesos formativos.

Tabla Nº 2: Universidades que en su misión y visión presentan relación con los derechos humanos, según su afiliación (1)

	MISION			VISIÓN		
	Misión	Relación DDHH	%	Visión	Relación DDHH	%
Estatal CRUCH	15	7	46,7	15	7	46,7
Privada CRUCH	6	0	0,0	6	5	83,3
Privada no tradicional	24	15	62,5	19	7	36,8
Total	45	22	49,0	40	19	47,5

(1) Se considera solo a las universidades que publican los datos analizados

El registro y el análisis de las misiones universitarias, entendidas como metas o finalidades institucionales, no logró identificar ninguna casa de estudios que presente directamente la promoción y el respeto de estos principios. No obstante, casi la mitad de ellas registra relaciones indirectas asociadas a los indicadores de “Promoción de desarrollo sostenible y justicia social”, “Promoción de comprensión y tolerancia” y “Promoción de la igualdad entre los sujetos”, que son señaladas en la síntesis de la tabla 2. Cabe observar que la presencia indirecta de los derechos humanos es más alta en las universidades privadas no tradicionales (62,5%), seguidas por las estatales del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch). En cambio, no se observa presencia de derechos humanos en las misiones de las universidades privadas del Cruch.

En el caso de la visión de la universidad, menos de la mitad de las casas de estudios presentan algún nexo –directo o indirecto- con derechos humanos. Entre estas, destacan dos instituciones que asumen directamente la promoción y respeto de los derechos humanos como principio rector de su quehacer: la Universidad Arturo Prat (estatal del CRUCH) y la

Universidad Academia de Humanismo Cristiano (privada no tradicional). El resto de las instituciones presentan nexos indirectos, en porcentajes diferentes según la filiación institucional. Es importante mencionar que las universidades que tienen mayor presencia de derechos humanos en su visión son las privadas del Cruch.

2.2. Los Derechos Humanos en el nivel de las carreras de Pedagogía

2.2.1 Derechos Humanos en el perfil de egreso

Para el análisis de la mención explícita de derechos humanos y libertades fundamentales (relación directa) o al menos de la referencia a elementos valóricos en torno a la dignidad de las personas, la tolerancia, la igualdad la democracia, la paz y la justicia social (relaciones indirectas), se revisó un total de 310 perfiles de egreso. Se encontró que solo 9 de ellos (un 2,9 % del total) hacen alusión directa al tema de Derechos Humanos. Estas son: Pedagogía en Educación Parvularia (Uatacama); Pedagogía en Filosofía (Upla); Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Usach); Pedagogía en Química y Biología (Usach); Castellano y Comunicación (PUCV); Pedagogía en Educación Diferencial, Mención Trastornos de Audición y Lenguaje, Mención Déficit Mental (Uach); Educación de Párvulos (UCT); Pedagogía en Historia y Geografía (UCSH) y Licenciatura en Educación y Pedagogía en Música (Umce). Hay que indicar que no se puede deducir tendencias ni patrones debido al número limitado de casos.

En cuanto a las relaciones indirectas con Derechos Humanos, estas se encuentran presentes en los perfiles de egreso de un total de 109 carreras, que equivalen al 35,2% del total examinado. El porcentaje no supera el 40% en ninguno de los tipos de universidad en las que se ha clasificado las carreras, alcanzando la presencia más alta en las universidades estatales del Cruch (39,7%).

Al tomar en cuenta los niveles de ejercicio profesional, se observa que el mayor porcentaje de carreras que integran temas de Derechos Humanos son las de Educación Diferencial (76,2%), situación que puede explicarse debido a la directa relación que tiene esta carrera con temáticas de inclusión, integración y no discriminación de grupos desfavorecidos, como personas con discapacidad y niños o niñas con necesidades educativas especiales. Otro nivel con integración importante de los derechos humanos es la carrera de Párvulos llegando casi a la mitad de las carreras, llamando la atención los bajos porcentajes de incorporación en los perfiles de egreso de Educación Media, incluso en el campo humanista, donde no alcanza a la tercera parte.

Tabla N°3: Porcentaje de carreras con relación indirecta entre perfil de egreso y Derechos Humanos en función de nivel educativo donde se realiza ejercicio profesional y afiliación de universidad

	Estatat CRUCH			Privada CRUCH			Privada No Tradicional			Total		
	Total	Rel DDHH	%	Total	Rel DDHH	%	Total	Rel DDHH	%	Total	Rel DDHH	%
Párvulos	11	8	72,7	6	4	66,7	21	6	28,6	38	18	47,4
Ed. Básica	15	7	46,7	9	1	11,1	22	8	36,4	46	16	34,8
Ed. Diferencial	7	5	71,4	5	3	60,0	9	8	88.9	21	16	76,2
Ed. Media: Humanidades	37	12	32,4	22	4	18,2	45	14	31.1	104	30	28,8
Ed. Media: Ciencias	34	13	38,2	17	1	5,9	15	3	20	66	17	25,8
Ed. Media: Artes y Ed. Física	22	5	22,7	9	1	11.1	34	6	17,6	65	12	18,8
Totales	126	50	39.7	68	14	20.6	146	45	30,8	340	109	32

Si analizamos dicha relación mirando a la vez la filiación de las universidades y el nivel educativo donde se desempeñarán sus egresados, se identifica una clara tendencia en el sentido de que son las carreras pertenecientes a universidades estatales del Cruch las que tienen mayor presencia de dichos principios en el caso de párvulos, educación básica, educación media del área ciencias y artes-educación física. Las carreras de educación diferencial y educación media (Humanidades) que presentan con mayor recurrencia la relación antes señalada, pertenecen a universidades de tipo privado no tradicional (ver tabla 3). También hay una alta presencia de derechos humanos en Educación de Párvulos y Educación Diferencial en las universidades privadas del Cruch. Además, destaca la presencia de derechos humanos en las carreras de Educación Media en Ciencias de las universidades

2.2.2 Derechos Humanos en el Plan de Estudio

La revisión de 340 mallas curriculares, con un total de 17.107 asignaturas, permitió ir identificando aquellas que tuvieran en su denominación Derechos Humanos o relación indirecta con estos en el abordaje de temáticas de ciudadanía, inclusión social o del ámbito sociomoral. A partir de ese proceso, se seleccionó un total de 1.437 asignaturas, que corresponden a un 8,4% del total de las asignaturas de las carreras analizadas. De ellas, solo siete (un 0,04% del total de asignaturas analizadas) tienen relación directa con Derechos Humanos: Democracia, Diversidad y Derechos Humanos (Educación General Básica, Universidad de Antofagasta); Democracia y Derechos Humanos (Historia, Universidad Católica de Temuco); Derecho ciudadano (Historia, Universidad de Magallanes); Derechos Humanos, género y multiculturalismo (cinco carreras pedagógicas de Universidad Academia de Humanismo Cristiano); El niño y la niña, sujetos de derecho (Educación Parvularia, Universidad Academia de Humanismo Cristiano); Derechos Humanos y ciudadanía (Historia, Universidad Arcis); Educación en Derechos Humanos y ciudadanía (Párvulos y Educación Básica, Universidad Diego Portales). La mayoría de estas asignaturas asocian el tema de Derechos Humanos a su dimensión ciudadana, excepto las asignaturas impartidas por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que vincula el tema a grupos prioritarios en el ámbito de protección de derechos y multiculturalidad.

Para el análisis de mallas curriculares y la consecuente selección de asignaturas asociadas a Derechos humanos, se consideraron dos categorías básicas:

- Asignaturas que en su denominación hacen referencia explícita a derechos humanos (que corresponden a relación directa, asociadas al indicador 1 planteado por Naciones Unidas).
- Asignaturas que permitirían el abordaje explícito de derechos humanos a partir de su involucramiento con temáticas asociadas a la ciudadanía, inclusión social y diversidad o al ámbito sociomoral (que corresponden a relación indirecta, asociadas a los indicadores del 2 al 7 ya mencionados)

En el caso del análisis de asignaturas, esta misma lógica permite rastrear la integración de temas de Derechos Humanos en los objetivos, el enfoque, los contenidos y la bibliografía de cada curso analizado.

La integración en las asignaturas de “relación indirecta” con los derechos humanos puede considerarse potencial, puesto que sería necesario verificar la presencia efectiva de los derechos humanos en los objetivos o contenidos de ellas. Las asignaturas identificadas dentro de este perfil alcanzaron la cifra de 1430. Aunque no se cuenta con el desglose de esta cifra, las asignaturas indirectas o de relación potencial pueden agruparse como sigue:

a) Inclusión indirecta mediante la noción de ciudadanía: se considera en este caso las asignaturas que en su denominación explicitan como su objeto la promoción de la ciudadanía o de la democracia, presentados bajo nombres como: Educación para la ciudadanía, Educación para la democracia o Educación Cívica. Se suman aquellas asignaturas de Comprensión del Medio, de las carreras de Educación Básica y de Historia Contemporánea mundial, regional y nacional, en las carreras de Historia y Ciencias Sociales, porque es en este subsector del currículum donde se enseñan las primeras nociones de ciudadanía, según los programas educativos de nivel escolar vigentes. Se agregan a esta categoría de “relación indirecta con los derechos humanos” las asignaturas de Historia por su relación temporal con los procesos de construcción de la Declaración Universal de Derechos Humanos y convenciones asociadas, así como con los procesos históricos donde hubo graves vulneraciones de derechos humanos, como la Dictadura en nuestro país. Finalmente, son consideradas dentro de este grupo las asignaturas de Teoría y Filosofía Política, llegando a un total de 317, cifra que representa un 22.1% del total de asignaturas de relación potencial con derechos humanos y un 1.8% del total de asignaturas de las mallas curriculares revisadas. Aunque no se cuenta con el detalle de esta cifra en los diferentes ámbitos, se puede establecer que estas asignaturas están más presentes en las carreras de Pedagogía asociadas a humanidades de Educación Media, particularmente las carreras de Historia, seguidas en frecuencia por Filosofía, las que tendrían así una mayor integración potencial de la Educación en Derechos Humanos

b) Integración de la Educación en Derechos Humanos bajo conceptos de diversidad e inclusión: las asignaturas analizadas son posibles de agrupar en aquellas que trabajan el tema de integración escolar, y las que abordan materias de inclusión social. La primera se asocia a las necesidades educativas especiales (NEE), discapacidad y su abordaje inclusivo, y el segundo grupo tiene que ver con la dimensión social de la inclusión, tanto en el trabajo de aula, con asignaturas que abordan las temáticas de convivencia y clima escolar, o desde una perspectiva más global, como aquellas que abordan la relación familia-escuela o escuela y comunidad, incluyéndose aquellas asignaturas que incluyen temáticas con respecto a dimensiones específicas de diversidad social como lo son las diferencias étnicas y de género. En ambos tipos de asignaturas, las cátedras con este abordaje tienden a ser parte de carreras de Educación Diferencial, seguidas de Educación Parvularia y, en tercer lugar, por las de Educación Básica.

c) Aprendizaje sociomoral: el tercer grupo de asignaturas está compuesto por aquellas relacionadas de manera indirecta a los Derechos Humanos, que abordan la formación ética o valórica que aquí se engloba como “aprendizaje sociomoral”. En este caso encontramos asignaturas que pueden incluir los derechos humanos como meta educativa, ya sea a partir de la educación para la transversalidad, la orientación educativa o la jefatura de curso, o bien asignaturas que abordan la ética en función

de la profesión docente o la deontología, en términos generales. Dentro de las 1437 asignaturas identificadas, estas representan un 49.9% y, si se considera el total de asignaturas de las mallas curriculares revisadas, un 4.2%. Este grupo se presenta de modo transversal en todos los tipos de carreras de Pedagogía estudiadas, sin distinciones de nivel ni de modalidad de educación.

3. Conclusiones

Al analizar los datos en los distintos niveles, la primera conclusión que debe consignarse es la débil presencia del tema de Derechos Humanos en las carreras de Pedagogía, con las excepciones mencionadas, situación que permite anticipar las dificultades que tendría la transposición didáctica de este tema al interior de las escuelas, y por consiguiente, las limitaciones que de aquí se derivan para la construcción de una sociedad respetuosa de los derechos humanos.

De modo general, los bajos porcentajes de asignaturas relacionadas con la temática de Derechos Humanos, nos permiten suponer que los trayectos formativos en el tema docente están orientados por otras lógicas tales como los contenidos disciplinarios a enseñar y los aprendizajes propios del conocimiento técnico pedagógico asociados a curriculum, didáctica y evaluación, confirmando reflexiones anteriores con respecto a este ámbito educativo (Magendzo, 2006).

No se observa una presencia clara y consistente de los derechos humanos en los fines de los procesos formativos, considerando tanto misiones y visiones organizacionales, como perfil de egreso de las carreras específicas dictadas en dichos marcos.

En consecuencia, tampoco se observa presencia significativa de los derechos humanos en aquellos elementos que permiten la concreción de las finalidades educativas como, por ejemplo, la composición de los planes de estudio.

Cabe considerar la excepción que implica el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta posee una asignatura obligatoria referida a Derechos Humanos en todas sus carreras de Educación, y presenta elementos directos e indirectos en sus perfiles de egreso así como también referencias explícitas y directas a los derechos humanos en la visión de la universidad. Es posible atribuir esta situación al proceso de fundación institucional, como la creación de un centro de estudios llevada a cabo por el Cardenal Raúl Silva Henríquez en el año 1975, en el marco de la Dictadura Militar en nuestro país. Fuera de estos ejemplos, no es posible detectar patrones de mayor presencia de derechos humanos, a nivel de filiación de la universidad o de formación pedagógica inicial.

Es posible hipotetizar que, en general, su inclusión respondería a características específicas de los equipos de trabajo, por sobre estrategias organizacionales o vinculadas a la asociatividad de los consorcios que se han generado en torno a la Educación Superior.

Llama la atención la ausencia de asignaturas de corte didáctico asociadas a las temáticas de Derechos Humanos. Si bien existen asignaturas que trabajan temáticas asociadas, no se registraron asignaturas que se centren en el cómo promover, cómo enseñar y cómo comprometer a los sujetos – tanto los estudiantes de pedagogía como a sus posteriores alumnos y alumnas- en la construcción de una cultura de derechos humanos, tal como lo han solicitado las convenciones referidas en los antecedentes de esta presentación y que permitirían avizorar procesos educativos coherentes entre discurso y práctica sobre derechos humanos.

4. Sugerencias

El análisis presentado tiene algunas limitaciones que es necesario abordar para enriquecer el diagnóstico, particularmente en lo que se refiere a avanzar en el análisis del currículum prescrito, como en el análisis de los programas de asignaturas, abrir la pesquisa a programas electivos y programas de formación transversal, así como de postgrado y educación continua en las universidades, de modo de identificar de manera más precisa dichos procesos en la formación pedagógica.

Así también, es preciso profundizar en el diagnóstico de dimensiones cualitativas de los procesos de Formación Inicial Docente, incluyendo en futuras investigaciones las culturas de las distintas carreras y universidades, el análisis de prácticas docentes y las impresiones, vivencias y significados compartidos por parte de los y las participantes en dichos procesos; analizar su consistencia con lo declarado e identificar fenómenos y categorías emergentes que, como país, nos permitan evaluar el estado de la formación en Derechos Humanos en los/as futuros docentes.

La falta de coherencia en los procesos de concreción curricular, en el caso de las carreras de formación pedagógica, nos enfrenta asimismo a la necesidad de aumentar la reflexión conjunta con respecto al rol específico del ejercicio pedagógico, sus deberes ético-profesionales y las posibilidades de desarrollo en torno al tema. Esta reflexión debe ser realizada tanto en conjunto desde el propio gremio, como en la interacción de todos los actores involucrados en el sistema educativo.

Finalmente, en el ámbito de política pública, se hace necesario generar orientaciones más específicas con respecto a la incorporación del tema de Derechos Humanos por parte de organismos relacionados con la formación docente, de manera de responder a los compromisos que en esta materia ha suscrito nuestro país.

Referencias

- Benito, J. (2011). Ciudadanía, Universidad y Derechos Humanos En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1) pp. 227-241.
- López, P. (2008). *Educación para la Ciudadanía: También en la Universidad En El Viejo Topo*, pp. 94 – 101.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*. Texto disponible en <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf>
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: Un desafío para los docentes de Hoy*. Santiago: LOM.
- Mineduc. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Mineduc.
- OACDH. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, Ginebra.
- Teichler, U. (2006). *Reformas en los Modelos de la Educación Superior en Europa, Japón y América Latina: Análisis Comparados*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia Social y Principios Básicos para orientar el diseño de políticas de Educación superior. En: *Educación Superior y Sociedad*, Vol. 11 N°1; vol.v. 2, pp. 181 a196.
- Unesco (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* 5-9 octubre 1998, París.
En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Unesco. (2006). *Plan de acción Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: Primera Etapa* Nueva York, Ginebra: Unesco.

Diagnóstico sobre la incorporación de los Derechos Humanos en las carreras de Derecho en Chile

Claudio Nash Rojas⁸

Introducción

Desde el retorno a la democracia en Chile existe un acuerdo general en cuanto a que el ordenamiento jurídico chileno se estructura a base del respeto y la promoción de los derechos humanos garantizados por la Constitución y por los tratados ratificados por Chile, que se encuentren vigentes. Nuestra Constitución Política reconoce dicho acuerdo en su artículo 5º inciso 2º, donde se establece que el respeto de estos derechos constituye una limitación al ejercicio de la soberanía. Sin embargo, a pesar de la importancia esencial que se le reconoce a los derechos humanos en nuestro sistema jurídico, subsisten numerosos problemas que dificultan su efectivo ejercicio por parte de las personas.

Frecuentemente, nos encontramos con decisiones de las autoridades políticas que no se condicen con las obligaciones internacionales contraídas por el Estado chileno en materia de derechos humanos. Por otra parte, Chile es uno de los pocos países en que los dos tribunales de mayor importancia -la Corte Suprema de Justicia y el Tribunal Constitucional- sostienen interpretaciones diversas sobre la jerarquía de los tratados sobre derechos humanos en el ordenamiento jurídico. Además, no es extraño encontrar diversas normas vigentes en nuestro ordenamiento jurídico, que contravienen las referidas obligaciones internacionales en materia de derechos humanos.

Asimismo, el lenguaje de los derechos humanos es todavía escasamente utilizado en Chile, tanto por abogados como por jueces -hombres y mujeres-, y el enfoque de derechos es aún un tema pendiente en muchas de nuestras políticas públicas. De ahí que nos pareciera especialmente desafiante la investigación que nos propuso el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile (INDH) para adentrarnos en la formación que reciben los futuros abogados y abogadas en materia de Derechos Humanos.

⁸ Claudio Nash, Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales y Doctor en Derecho (director del proyecto); Camila González y Andrés Nogueira (investigadores). Institución a cargo del proyecto: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Año 2011.

Al comenzar la investigación teníamos la intuición de que la formación en Derechos Humanos, que reciben los futuros profesionales del Derecho en nuestro país, tiene mucho que ver con los problemas antes descritos, y tiene mucho que decir también sobre las soluciones de los mismos.

Es por esto que, en el contexto de un convenio celebrado entre ambas instituciones, el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile desarrolló una investigación con el objeto de hacer un diagnóstico sobre la incorporación de los Derechos Humanos en las carreras de Derecho en Chile y formular recomendaciones específicas para mejorar dicha incorporación, dado el importante rol que los profesionales de esta especialidad cumplen en la protección y promoción de los derechos humanos.

Si bien el universo de estudio contemplaba originalmente la totalidad de las universidades acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación, debido al movimiento estudiantil desarrollado en Chile durante el presente año, fue imposible obtener respuesta a nuestros requerimientos de información respecto de una parte importante de ese universo. Finalmente, la investigación abarcó el 51,3% de las universidades acreditadas, entre las cuales se incluye el 87,5% de las acreditadas por un periodo de siete o seis años, el 50% de las acreditadas por un periodo de cinco o cuatro o años y el 38,5% de las acreditadas por un periodo de tres o dos años⁹.

Asimismo, es importante tener en consideración que estas universidades representan el 18,8% de aquellas pertenecientes al Consorcio de Universidades Estatales (CUE) y al 56% de las que forman parte del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch). Por otra parte, es necesario destacar que el 30% de las universidades analizadas corresponden a instituciones acreditadas que no se encuentran afiliadas a ninguna de estas agrupaciones.

Respecto de las universidades que abarca esta investigación, se analizó, en primer lugar, su misión y su visión, así como la misión, visión y perfil de egreso de sus respectivas carreras de Derecho. Es importante dejar constancia de que no se obtuvo esta información de una parte importante de las universidades analizadas, por lo que las conclusiones son solo preliminares.

En un segundo nivel, se analizaron ciertas asignaturas especialmente relevantes para nuestra investigación, que fueron identificadas a partir de la malla curricular de las respectivas carreras de Derecho, las cuales fueron agrupadas en dos categorías. La primera categoría comprende aquellas cátedras que versan específicamente sobre Derechos

⁹ Las universidades estudiadas fueron: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Andrés Bello, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad de Los Andes, Universidad del Mar, Universidad Diego Portales, Universidad Finis Terrae, Universidad Mayor, Universidad de Atacama, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad Central y Universidad de Magallanes.

Humanos. La segunda categoría comprende algunas asignaturas obligatorias que imparten todas las universidades analizadas y que, estimamos, debieran abordar necesariamente algunos de los contenidos sobre Derechos Humanos. Esta segunda categoría comprende las asignaturas de Derecho Constitucional (sobre derechos fundamentales), Derecho Procesal Penal y Derecho Internacional Público.

Respecto de estas últimas asignaturas, se analizó, en primer lugar, su nivel de obligatoriedad. Luego, se analizaron los objetivos, los contenidos y la bibliografía de sus programas de estudio, para determinar la existencia de materias referidas a la teoría general de los Derechos Humanos, los instrumentos internacionales, la jurisprudencia internacional o los grupos en condición de vulnerabilidad. Sobre la base de la presencia de estos contenidos en sus respectivos programas de estudio, se calificó el nivel de integración de tales asignaturas en: alto, medio, bajo y sin integración. En total, se analizaron los programas de estudio de 87 cátedras, cuyos resultados fueron procesados por medio de una matriz Excel, cuyo diseño estuvo supervisado por la Unidad de Educación y Promoción del INDH.

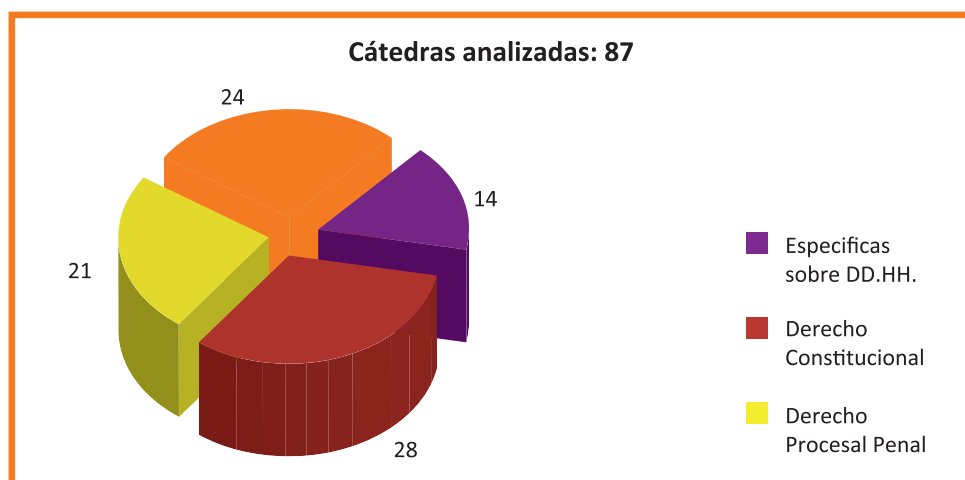


Gráfico 1

En lo que respecta a los grupos en condición de vulnerabilidad, circunscribimos nuestro análisis a los que se encuentran protegidos a nivel internacional, por convenciones internacionales especiales, a saber:

- Mujeres
- Niños, niñas y adolescentes
- Migrantes
- Diversidades sexuales
- Pueblos originarios
- Privados de libertad
- Refugiados

En cuanto a las materias de la teoría general de los Derechos Humanos que serían utilizadas en esta investigación, para evaluar el nivel de integración de las asignaturas analizadas, escogimos aquellas consideradas esenciales en este ámbito y que debieran ser incluidas en los programas específicamente focalizados en Derechos Humanos. Algunas de ellas también debieran ser abordadas por las asignaturas de Derecho Constitucional sobre derechos fundamentales, Derecho Procesal Penal y Derecho Internacional Público. Las asignaturas escogidas son:

- Evolución histórica del Derecho Internacional de los Derechos Humanos
- Sistemas internacionales de protección de los derechos humanos
- Obligaciones generales y límites en materia de derechos humanos
- Relación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos con otros sistemas internacionales humanitarios
- Recepción del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el ámbito interno
- Mecanismos de tutela de los derechos humanos en el ámbito interno.

A continuación exponemos los resultados de esta investigación.

2. Resultados

2.1. Misión, visión y perfil de egreso

Una de las tareas de esta investigación consistía en dilucidar si los Derechos Humanos forman parte de los objetivos generales de las universidades analizadas y de sus respectivas Facultades de Derecho. Si bien nos encontramos con que la formación en Derechos Humanos no es destacada mayormente en las misiones y visiones de las universidades, ni en las misiones, visiones y perfiles de egreso de sus Facultades de Derecho, constatamos que sí se encuentra presente de manera indirecta en un porcentaje considerable de dichas universidades y de sus Facultades de Derecho. En efecto, encontramos una serie de menciones a la democracia, a la diversidad y al pluralismo cultural; al patrimonio cultural, a la dignidad, a la libertad, a la igualdad y la no discriminación; al desarrollo de una sociedad más justa; a la inclusión de grupos económicamente vulnerables y al respeto y protección del medioambiente, entre otras. Solo en un reducido número de perfiles de egreso de la carrera de Derecho se constataron referencias directas a la promoción de los Derechos Humanos y al Estado de Derecho.

2.2. Asignaturas específicas sobre Derechos Humanos

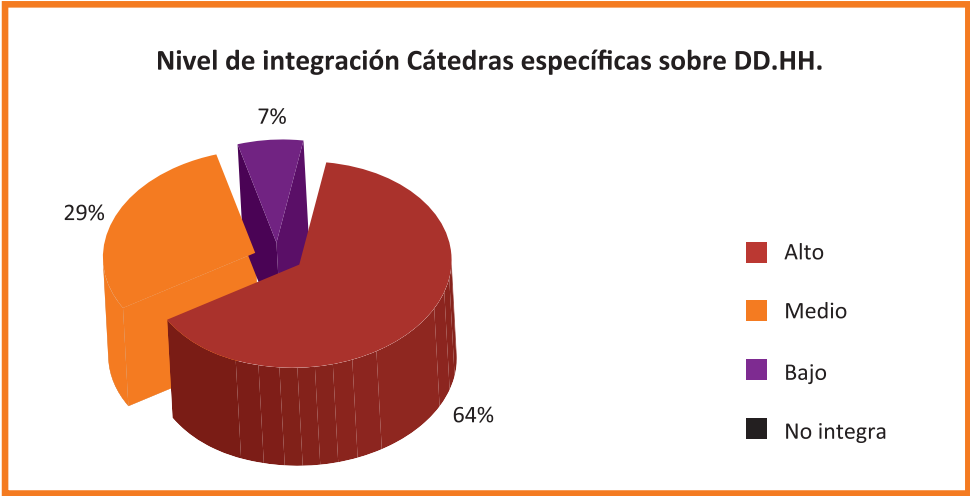


Gráfico 2

Es interesante destacar que el 55% de las universidades analizadas ofrece alguna asignatura específica sobre Derechos Humanos. Estas asignaturas presentan, principalmente, las siguientes características generales:

- Son obligatorias solo en la mitad de los casos.
- Abordan escasamente algunos grupos en condición de vulnerabilidad.
- Presentan mayoritariamente un alto nivel de integración de las materias que debe contemplar la enseñanza de Derechos Humanos en el campo jurídico.

En términos globales, este es el tipo de asignatura que presenta el mayor nivel de integración en Derechos Humanos, principalmente debido a que las cátedras respectivas abordan la mayoría de las materias de la Teoría General de los Derechos Humanos; todas ellas abordan instrumentos internacionales en alguna parte de su programa y la gran mayoría aborda también la jurisprudencia internacional (78,6%).

Por otra parte, este tipo de asignaturas son de relevancia, pues son las que abordan en mayor medida grupos en condición de vulnerabilidad. Es por ello que estimamos importante hacer los esfuerzos necesarios para que todas las universidades acreditadas ofrezcan al menos una cátedra de este tipo de carácter obligatorio. De no ser así, los alumnos de estas universidades podrían egresar sin siquiera haber visto gran parte de las materias de la Teoría General de los Derechos Humanos, así como de temáticas referidas a grupos en condición de vulnerabilidad.

Entrando en un nivel de mayor detalle en las características de estas cátedras, nos referiremos a algunos temas específicos que hemos detectado como relevantes en relación con las materias de la Teoría General de los Derechos Humanos, tales como: la incorporación de instrumentos y jurisprudencia internacional y el tratamiento de grupos en condición de vulnerabilidad.

En relación con las materias de la Teoría General de los Derechos humanos, no deja de sorprender el gran porcentaje de estas cátedras que no aborda las obligaciones internacionales del Estado en su programa de estudio (85%). También pudimos constatar que la mayoría de estas cátedras (65%) no aborda la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno. Estimamos que esto refleja, en parte, uno de los más importantes obstáculos para el respeto y la protección de los derechos humanos en el país, puesto que una gran parte de los profesionales del Derecho aún no conciben los derechos humanos consagrados internacionalmente como directamente exigibles al Estado, ni que formen parte integrante de nuestro ordenamiento jurídico. Es por ello que consideramos relevante fortalecer el tratamiento de tales materias en este tipo de asignaturas. Esto, sin perjuicio de lo que se dirá sobre la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno al referirnos a las asignaturas de Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público.

El porcentaje de universidades que incorpora instrumentos internacionales en los programas de sus asignaturas específicas sobre Derechos Humanos es mayor que el que incorpora jurisprudencia internacional; sin embargo, ambos porcentajes fluctúan en torno al 50%. Esto también es preocupante si se considera que estamos hablando de cátedras que abordan específicamente los Derechos Humanos. Estimamos que este porcentaje debiera ser mucho mayor en estas asignaturas, por lo que recomendamos trabajar en la incorporación en los programas de estudio de los instrumentos internacionales más relevantes sobre Derechos Humanos, así como la jurisprudencia de órganos internacionales de protección de los derechos humanos que pueda resultar pertinente para los contenidos específicos de cada programa.

Respecto del tratamiento de grupos en condición de vulnerabilidad, solo el 20% de las universidades analizadas aborda alguno de estos grupos en los programas de estudio de las asignaturas específicas sobre Derechos Humanos. Un porcentaje considerable de las cátedras analizadas incluye temáticas relacionadas con mujeres, niñas, niños y adolescentes, y pueblos originarios. Frente a la ausencia total de estos temas en las asignaturas de Derecho Constitucional, Procesal Penal e Internacional Público, es necesario considerar la importancia de incorporarlos en mayor medida en las asignaturas específicas sobre Derechos Humanos o en otras especializadas que permitan su profundización.

2.3. Cátedras de Derecho Constitucional sobre Derechos Fundamentales

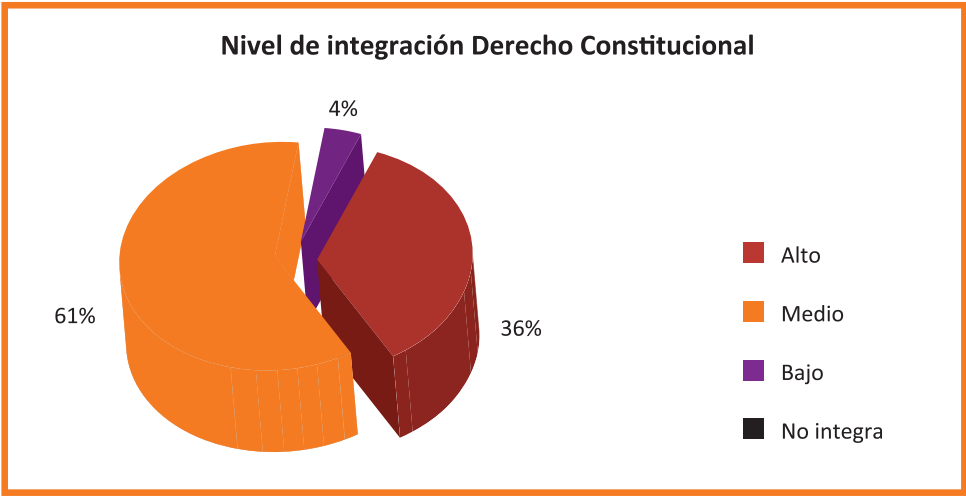


Gráfico 3

Tras analizar los programas de las cátedras de Derecho Constitucional sobre derechos fundamentales de las universidades que forman parte de nuestro universo de estudio, logramos obtener algunas conclusiones que estimamos relevantes.

En primer lugar, si bien estas asignaturas presentan mayoritariamente un bajo nivel de integración (60,7%), hay un porcentaje considerable de las asignaturas de Derecho Constitucional analizadas que presenta un nivel medio de integración (35,7%). Desde otra perspectiva, podemos afirmar que casi la mitad de las universidades analizadas (45%) ofrece alguna cátedra de Derecho Constitucional sobre Derechos Fundamentales que presenta un nivel medio de integración en Derechos Humanos.

Aunque el panorama no es tan desalentador como en otro tipo de asignaturas obligatorias, es necesario preguntarse qué se podría mejorar para que estas cátedras de Derecho Constitucional aumenten su nivel de integración en Derechos Humanos. Si bien la respuesta a esta pregunta puede variar según la cátedra analizada, en términos generales podemos realizar las siguientes observaciones:

- El porcentaje de cátedras de Derecho Constitucional que aborda la materia de las obligaciones generales del Estado en materia de derechos humanos es sumamente bajo (14%). En este sentido, parece prioritario fortalecer este aspecto para que los profesionales del Derecho no entiendan los derechos humanos como un asunto teórico, sino como normas directamente exigibles al Estado, el cual se encuentra sometido a obligaciones definidas y con estándares estrictos de cumplimiento, y donde es necesario que la autoridad justifique adecuadamente -si procede- la

limitación del pleno goce y ejercicio de los derechos consagrados internacionalmente.

- Sorprende el bajo porcentaje de cátedras de Derecho Constitucional que aborda la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno (32%), puesto que es una materia propia del Derecho Constitucional de la mayor importancia. La incorporación del Derecho Internacional en el ámbito interno es, finalmente, una decisión político-constitucional; de ahí la relevancia que adquiere el hecho de que esta materia sea estudiada en las asignaturas de Derecho Constitucional. En parte, esto refleja la dificultad de los profesionales del Derecho para aplicar el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a nivel interno, puesto que lo consideran, según veremos, más como una materia propia del Derecho Internacional Público que del ordenamiento jurídico interno.
- Aun cuando el tema de las acciones jurisdiccionales destinadas a la protección de derechos está presente en los programas (82%), estas se agotan en el ámbito nacional y no se abordan herramientas internacionales. Se recomienda avanzar en la enseñanza de los mecanismos internacionales de tutela de los derechos humanos, para que los futuros abogados y abogadas conozcan la complejidad del sistema de protección de estos derechos, que tiene una manifestación interna y otra en sede supranacional.
- De las 28 cátedras de Derecho Constitucional analizadas, una de ellas aborda tres grupos en condición de vulnerabilidad (mujeres, diversidades sexuales y pueblos originarios). Otra de las cátedras analizadas estudia la temática de los pueblos originarios en su programa de estudio. No se registraron otras cátedras de Derecho Constitucional sobre Derechos Fundamentales que aborden grupos en condición de vulnerabilidad. Estimamos sumamente interesante la iniciativa de las dos cátedras focalizadas en grupos en condición de vulnerabilidad, y creemos que ello demuestra la posibilidad y pertinencia de abordar estas temáticas en este tipo de asignaturas. La recomendación para las universidades es revisar estas experiencias y estudiar la posibilidad de replicarlas incorporando también a otros grupos.

2.4. Cátedras de Derecho Procesal Penal

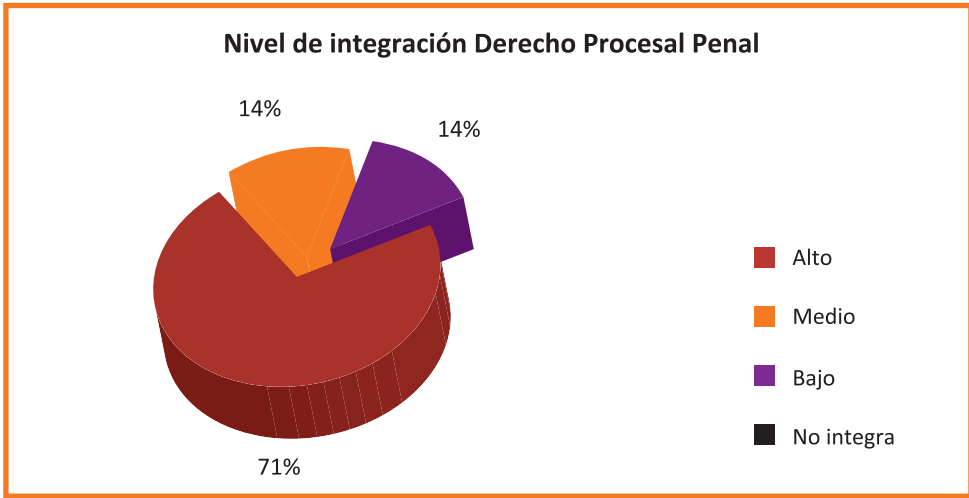


Gráfico 4

Respecto de las cátedras de Derecho Procesal Penal, el análisis de los datos arrojó que estas asignaturas presentan mayoritariamente un bajo nivel de integración en Derechos Humanos (71,4%).

En realidad, las únicas materias de la Teoría General de Derechos Humanos estudiada en las cátedras de Derecho Procesal Penal analizadas corresponden al catálogo de Derechos Humanos (86%) y a los mecanismos de tutela de los derechos humanos en el ámbito interno (33%). Cuando nos referimos al catálogo de Derechos Humanos, queremos decir que estas cátedras abordan ciertos derechos fundamentales íntimamente relacionados con este tipo de asignaturas, como por ejemplo, la libertad personal y el debido proceso.

Ahora bien, lo realmente preocupante es el escaso porcentaje de estas cátedras que incluye instrumentos internacionales (19%) o jurisprudencia internacional (4,8%) en alguna parte de sus programas de estudio, considerando que el nuevo sistema procesal penal está dirigido a satisfacer dichos estándares en materia de derechos humanos.

En este sentido, una buena manera de fortalecer la integración en Derechos Humanos de estas cátedras consiste en incorporar el tratamiento de jurisprudencia internacional en el estudio de derechos fundamentales como libertad personal y debido proceso.

2.5. Cátedras de Derecho Internacional Público

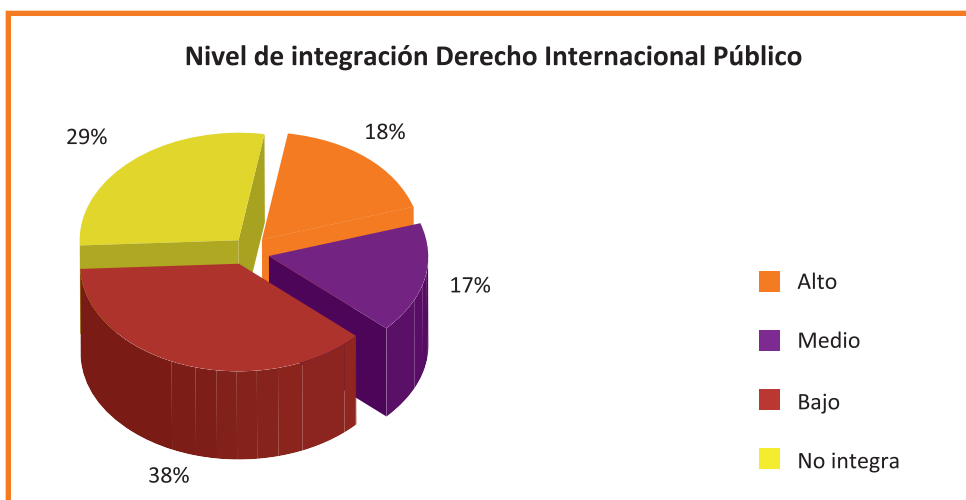


Gráfico 5

La mayoría de las cátedras analizadas presenta un bajo nivel de integración en Derechos Humanos (38%). Sin embargo, existe un porcentaje de cátedras que presentan un nivel medio (17%) e incluso alto de integración (18%).

Estos resultados se explican, en parte, porque sobre el 40 % de las cátedras analizadas contempla en su programa de estudios instrumentos internacionales o jurisprudencia internacional. Este porcentaje es alto en comparación con otras asignaturas analizadas, pero dista bastante de lo esperado para este tipo de asignaturas.

Por otra parte, se pudo constatar que la asignatura de Derecho Internacional Público contempla importantes materias, que hemos identificado como constitutivas de la Teoría General de los Derechos Humanos. La mayoría de las cátedras de Derecho Internacional Público analizadas (63%) estudia la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno. Analizando la globalidad de los resultados, esto significa que, en la actualidad, la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno es un tema que las universidades prefieren abordar en las asignaturas de Derecho Internacional Público antes que en las de Derecho Constitucional sobre derechos fundamentales, a pesar de lo dispuesto en el artículo 5º de nuestra Constitución Política. Según comentamos al referirnos a las cátedras de Derecho Constitucional analizadas, esto explica en parte el hecho de que los profesionales del Derecho conciben los Derechos Humanos como algo ajeno al ordenamiento jurídico interno y no utilicen los instrumentos ni la jurisprudencia internacional en el ejercicio de la profesión.

Otro elemento necesario de considerar es que solo la mitad de las cátedras de Derecho Internacional Público analizadas contemplan en sus programas de estudio los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Estimamos que en la actualidad esta es una de las materias imprescindibles en este tipo de asignaturas, especialmente cuando la respectiva universidad no ofrece un curso específico sobre Derechos Humanos con carácter obligatorio.

Finalmente, resulta interesante mencionar que solo una de las veinticuatro cátedras analizadas aborda un grupo en condición de vulnerabilidad: los refugiados. Creemos que esta iniciativa es sumamente interesante y podría ser replicada por otras cátedras, especialmente cuando las universidades respectivas no ofrecen cursos especializados sobre estas temáticas.

3. Conclusiones

La incorporación en Derechos Humanos subyace solo de manera indirecta y bastante reducida a los objetivos generales de las universidades analizadas. Sin embargo, los Derechos Humanos han ido posicionándose en sus respectivas mallas curriculares.

Aunque han pasado a formar parte de estas mallas en las distintas Facultades de Derecho del país, esta incorporación es todavía insuficiente en una serie de aspectos relevantes para una correcta formación en Derechos Humanos. Ello explica, en gran medida, el hecho de que la perspectiva de los Derechos Humanos se encuentre habitualmente ausente del debate jurídico interno y de las decisiones de nuestros tribunales de justicia.

Es interesante el hecho de que casi la mitad de las universidades ha optado por ofrecer cursos específicos sobre Derechos Humanos, incluso con carácter obligatorio en la mayor parte de los casos. La existencia de este tipo de asignaturas es imprescindible, puesto que presentan los más altos niveles de integración en Derechos Humanos e incluyen una serie de materias que las asignaturas de Derecho Constitucional, Derecho Procesal Penal y Derecho Internacional Público no incorporan o que solo lo hacen de manera insuficiente.

En relación con las cátedras que abordan específicamente los Derechos Humanos, el desafío más urgente consiste en incorporar en mayor medida la temática de las obligaciones internacionales de los Estados en esta materia. Es necesario que los futuros profesionales del derecho comprendan que el Estado tiene obligaciones internacionales que vinculan a todos sus agentes.

En relación con las cátedras de Derecho Constitucional, resulta prioritario mejorar la incorporación de la temática sobre la recepción del Derecho Internacional en el ámbito interno. Si bien las universidades abordan esta temática en las asignaturas de Derecho Internacional Público, esta es, finalmente, una decisión político-constitucional; de ahí la relevancia de que sea estudiada en las asignaturas sobre Derecho Constitucional. En parte, estos resultados explican la dificultad de los profesionales del Derecho en nuestro país para incorporar el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a nivel interno, puesto que, en

su formación, los derechos humanos fueron incluidos como un elemento ajeno a nuestro ordenamiento jurídico interno.

En las asignaturas de Derecho Procesal Penal existe una importante vertiente en la que es necesario mejorar la enseñanza en Derechos Humanos, mediante la incorporación de la nutrida jurisprudencia internacional sobre el contenido y la interpretación de los derechos abordados en esta asignatura, como el derecho al debido proceso, a la libertad personal, a la integridad personal, entre otros.

Respecto de las asignaturas de Derecho Internacional Público, nos parece básico que todas las cátedras incluyan en su programa los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos, más aún si no existe en la malla curricular una asignatura obligatoria sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Según los resultados de la presente investigación, las asignaturas específicas sobre Derechos Humanos parecen ser la manera más efectiva de incorporar temáticas relacionadas con grupos en condición de vulnerabilidad, aunque no es posible sacar conclusiones absolutas al respecto, puesto que el presente análisis solo se circunscribe a cierto tipo de asignaturas que han sido individualizadas, y no se incluyen otras que podrían contemplar estos temas de manera especializada. Ahora bien, nos parece interesante destacar la experiencia de dos cátedras de Derecho Constitucional y una de Derecho Internacional Público que incluyen el estudio de ciertos grupos en condición de vulnerabilidad, con el fin de evaluar la posibilidad de replicar esta experiencia en otras cátedras del mismo tipo.

En definitiva, la investigación nos plantea dos preguntas relevantes para el futuro: ¿cómo mejorar la formación en Derechos Humanos de nuestros futuros juristas?, y ¿cómo lograr que los actuales operadores jurídicos conozcan e incorporen los temas centrales de Derechos Humanos en sus labores, y superen así los vacíos de su formación general?

Sección III

EXPERIENCIAS CONCRETAS DE INTEGRACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE

Derechos Humanos, discapacidad e inclusión en Educación Superior: la experiencia de la Umce

Solange Tenorio¹⁰

Antecedentes

Se estima que el 15% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, y en Chile las cifras son similares, ya que el 12,9% de nuestra población presenta esta condición, según los datos obtenidos a partir de la Encuesta Nacional de Discapacidad, Endisc 2004 (Fonadis, 2005).

El Informe Mundial de Discapacidad muestra que “los niños con discapacidad tienen menos posibilidades que sus homólogos de ingresar a la escuela, permanecer en ella, y superar los cursos sucesivos” (p.11, 2010). Considerando dichas estadísticas, es fundamental favorecer procesos de inclusión educativa, los que no solo permitirán disminuir las condiciones de desigualdad, sino también contribuirán a la eliminación de la discriminación.

La existencia en Chile de una Política Pública de Inclusión y empoderamiento nacional e internacional acerca de los derechos de personas con necesidades educativas especiales (NEE), ha posibilitado una conciencia ciudadana proclive a valorar la diversidad y a colaborar en procesos de inclusión socioeducativa.

La propuesta de integración escolar nace de la convicción y acuerdo internacional de que la educación es un derecho humano básico, entendiendo por esto que todos los alumnos y las alumnas tienen derecho a la educación, cualesquiera sean sus características o dificultades particulares, y por ser integradora proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa (Unesco, 2003). Para posibilitar el acceso y asegurar el progreso escolar en igualdad de condiciones a quienes, por asistir a un sistema especial de educación, terminaban siendo excluidos socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001), nuestro país formuló una nueva Política de Educación Especial (2005). Esta tiene como objetivo principal “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y

¹⁰ Doctora en Ciencias de la Educación, Directora del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

a la no discriminación de las personas que presentan NEE (necesidades educativas especiales), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (Mineduc, 2005, p. 45). Asimismo, la Ley General de Educación 2009, ha destacado un trato preferencial hacia los estudiantes con NEE, precisando la exigencia de avanzar “en materia curricular en al menos tres dimensiones: modernización del currículo, flexibilidad y cobertura de poblaciones específicas; y calificación y certificación de aprendizajes y competencias” (Mineduc, 2010).

La Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (20.422) y la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2008) han significado un aporte fundamental para mejorar la calidad y equidad en la vida de las personas que presentan discapacidad, y se constituyen también en un claro incentivo para que las instituciones educativas se involucren en procesos de inclusión (Mineduc, 2009).

La implementación de las políticas de integración educacional están avanzando a pasos agigantados con respecto a la equidad e igualdad de oportunidades que se brinda a los estudiantes con discapacidad, particularmente ha habido un importante progreso en la Educación Básica, pero los esfuerzos deben proyectarse también a las universidades e institutos profesionales.

La integración escolar ha aumentado progresivamente desde la década del noventa, donde era posible contar con tímidas experiencias en escuelas y liceos, hasta el día de hoy, donde la matrícula ha aumentado considerablemente. El número de matrículas de establecimientos con PIE en el año 2005 era de 41 023 y en 2009 fue de 68 117 (Mineduc, 2010).

En este contexto es posible estimar que los/as estudiantes están progresando en sus niveles educacionales y que el paso a la Educación Media y Superior debiese constituirse en un proceso normal y esperable. Considerando dicha premisa, la responsabilidad educativa se traslada insoslayablemente también a la Educación terciaria, la cual debe ser capaz de ofrecer una respuesta de calidad, variada y acorde con las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. La Educación Superior debe estar cada día mejor preparada para posibilitar el ingreso, progreso educativo y egreso de estudiantes con necesidades educativas especiales, para lo cual se debe contar con políticas institucionales orientadas en este sentido.

Las instituciones que forman profesores tienen una doble responsabilidad: por una parte, eliminar barreras, promover y generar las condiciones apropiadas para la participación y aprendizaje de dichos estudiantes, y por otra, se debe asumir que hoy es imprescindible incorporar, dentro de los planes y programas de estudio, aquellos conocimientos y estrategias didácticas que les permitan a los futuros profesores y futuras profesoras desarrollar competencias para el trabajo con las personas con NEE. Ellas debiesen ser parte del saber pedagógico que cualquier docente debe poseer (y no exclusivamente de los educadores diferenciales o especiales). Así también lo explicita la misma Política de Educación Especial, la que propuso entre sus líneas estratégicas y acciones a impulsar entre los años 2006 y 2010,

favorecer un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que imparten las carreras pedagógicas para avanzar en esta línea (Mineduc, 2005)

Los futuros docentes desplegarán sus competencias profesionales en distintos niveles del sistema educativo, por lo que deben estar preparados para el trabajo en y con la diversidad del alumnado. “En este sentido, el currículum universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general” (Infante, 2007, p.10). Coincidentemente con esta idea, los resultados de una investigación relativa a la calidad de la integración en nuestro país indican la urgencia de reorientar la Formación Inicial Docente y optimizar la línea de formación continua de los profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad. Se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular, para asegurar el progreso educativo de los y las estudiantes con NEE (Mineduc-Umce, 2007).

A nivel internacional, un estudio de investigación comparada, que explora las actitudes hacia la educación inclusiva de futuros profesores y profesoras en instituciones de formación de docentes en otros países (Alemania, Australia, Canadá, Hong Kong y Singapur), destaca que variables como: la interacción estrecha con una persona con discapacidad, la experiencia pedagógica, el conocimiento de la política y la legislación relativas a la inclusión y las oportunidades para adquirir confianza en situaciones de enseñanza práctica con los estudiantes con discapacidad tenían un impacto significativo o muy significativo en las actitudes de los futuros profesores (Loreman, Forlin y Sharma, 2007). Burke y Sutherland, el año 2004, también destacan la relación positiva entre la experiencia y el conocimiento de los docentes respecto de los alumnos y las alumnas con discapacidad y las actitudes hacia la inclusión. Asimismo, la investigación señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés o también un abierto rechazo hacia la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a la escuela común (Sánchez y Torres, 1997). Varios son los autores (Stainback y Stainback, 1999; Arnaiz 2003) que afirman que para el logro de la inclusión educativa se requiere de profesores formados para dar respuestas a la heterogeneidad de sus alumnos y alumnas.

La evidencia muestra que los profesores pueden constituirse en facilitadores o bien en barreras para el logro de una real inclusión, y su formación en esta área se subraya como un factor influyente a la hora de valorar positivamente esta iniciativa e involucrarse en estos proyectos.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde) destaca el progresivo aumento en nuevas exigencias a los profesores en su trabajo cotidiano y en las expectativas sobre lo que implica ser un buen o una buena docente. La efectividad de su desempeño está mediada por habilidades que tiendan a facilitar la inclusión educativa, el manejo de las TIC, la capacidad de evaluar a sus estudiantes e investigar para mejorar su práctica docente, entre otras. En el estudio Talis (2007-2008), los mismos docentes afirman que les hubiera gustado tener más actividades de desarrollo profesional relacionadas con la

educación de estudiantes con necesidades especiales (32%: el porcentaje más alto de preferencias). Este organismo reconoce “la existencia de una demanda insatisfecha en un número importantes de países, que se refiere a áreas como la educación inclusiva...” (2009, p.5).

En lo que a Educación Superior se refiere, nuestro país no cuenta con mayores estudios que aporten información acerca de los procesos de inclusión o revelen si los futuros docentes se están formando en esta área; tampoco hay mayores antecedentes que develen la experiencia de estudiantes o aquella de sus docentes.

Una investigación del año 2005 concluyó que, de cincuenta universidades consultadas en el país, solo ocho tenían mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad y solo una tenía un registro detallado del progreso de esos estudiantes. También indicó que existían cinco universidades con programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, que realizaban actividades sistemáticas. No se contaba con una cifra oficial respecto de la cantidad de aquellos que asistían a la Educación Superior (Araneda y González).

Hoy, el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) ha tomado la iniciativa de abordar esta problemática convocando a diversas universidades, tanto públicas como privadas, e institutos profesionales para conformar la Red de Educación Superior Inclusiva. Su objetivo, mediante la articulación de una mesa de trabajo, es “fortalecer el desarrollo de la Educación Superior de la Región Metropolitana, en temáticas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad” (Senadis, 2011). Para llevar adelante dicha iniciativa se han establecido tres mesas de trabajo, las que actualmente están abocadas a la tarea de estudiar temáticas relativas a:

- Homologar el sistema de ingreso, permanencia y egreso de la Educación Superior, y proponer criterios y procesos de selección para el ingreso;
- Sistematizar procedimientos en cuanto a adaptaciones curriculares y capacitación a los docentes de los centros de Educación Superior sobre necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y adecuación curricular;
- Establecer líneas indagatorias para promover la investigación y orientar la generación de conocimiento en relación con las discapacidades y la inclusión socioeducativa.

Las mesas han definido una orgánica de trabajo y sesionan una vez al mes. En esta primera etapa se espera compartir el trabajo realizado por cada una de ellas, en un plenario. El abordaje de dichas temáticas constituye solo el inicio de un trabajo prolongado, que apunta al desarrollo de estrategias de inclusión en la Educación Superior, contribuyendo la igualdad de oportunidades para las personas con necesidades educativas especiales (Senadis, 2011).

Este espacio de convivencia interuniversitaria constituye una gran oportunidad de avanzar en iniciativas concretas, que aporten soluciones a problemáticas que enfrenta hoy la inclusión en la educación superior.

1. La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Umce

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Umce), institución eminentemente pedagógica, pública y humanista, establece en su misión el compromiso de “... atender a los requerimientos de la Educación, esencialmente a través de la **formación de docentes al más alto nivel de calidad.**” También precisa que: “Para ello **desplegará toda su capacidad académica y organizacional**, asegurando que la docencia, la investigación y la extensión que le son propias, en tanto universidad especializada, se articulen dinámicamente desde el desarrollo de conocimiento científico y la perspectiva valórica del humanismo que la inspira” (Umce, 2006, p. 9).

Demostrando coherencia con la misión que la orienta y con la Declaración Universal de Derechos Humanos -que establece en su artículo n° 26: “Toda Persona tiene derecho a la educación (...) El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948), la Umce ha contribuido a hacer de la Educación Superior un espacio más inclusivo, por medio de una serie de acciones.

Entre las medidas concretas que demuestran un compromiso con los estudiantes con discapacidad, se cuenta la formalización del ingreso mediante resoluciones. En ellas se estipula el ingreso especial (no por medio de la PSU) para personas con discapacidad auditiva o sordas, y discapacidad visual o ciegas, a la carrera de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje y Problemas de Visión, respectivamente. Esta medida no solo ha permitido organizar el proceso de ingreso de tales alumnos y alumnas, sino también las ayudas pedagógicas que se brindan.

Un equipo académico del Departamento de Educación Diferencial administra pruebas especiales a los y las estudiantes que desean ingresar a la universidad, con la finalidad de evaluar competencias básicas necesarias para enfrentar el proceso educativo. Cabe destacar que, a pesar de que las resoluciones son específicas para el ingreso a las carreras indicadas, no existe impedimento para que otras incorporen a estudiantes con NEE. En este sentido, se debe subrayar que algunas carreras, como Alemán, Historia, Música, Educación Básica, han integrado en sus aulas a estudiantes con discapacidad visual.

Por su parte, el Departamento de Educación Diferencial, hace más de tres décadas, viene integrando a alumnos y alumnas con discapacidad visual y auditiva; desde entonces brinda apoyo sistemático a su proceso educativo, constituyéndose como pionero en estas iniciativas. Dicha experiencia se vio favorecida y potenciada en la década del noventa con la obtención de recursos mediante un proyecto de extensión para implementar una Sala de Recursos. Dicho espacio fue dotado con materiales especializados y contó con personal académico y administrativo para dar una respuesta educativa acorde con las necesidades educativas especiales del alumnado. En la actualidad, la Central de Recursos Pedagógicos para la

Inclusión (Creppi), dependiente del Departamento de Educación Diferencial (otrora Sala de Recursos), cumple un papel fundamental en el apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad. Su misión se orienta a apoyar labores académicas, de gestión, difusión y participación en acciones que favorezcan los procesos de inclusión, colaborando con la comunidad de esta casa de estudios y de otros establecimientos educacionales que manifiestan un compromiso con el respeto a la diversidad y a la igualdad de oportunidades educativas. Los objetivos que persigue se orientan hacia tres ámbitos:

- a.** Apoyar el proceso educativo de estudiantes integrados en la Umce, que poseen necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual y auditiva.
- b.** Colaborar con los estudiantes sin discapacidad en su formación profesional relacionada con la inclusión educativa.
- c.** Asesorar a los docentes de diversas carreras, que poseen alumnos con discapacidad integrados.

La Creppi cuenta con material didáctico especializado, computadores con softwares especiales para estudiantes con problemas visuales y de audición, bibliografía actualizada y específica en temáticas sobre NEE y traducción de bibliografía anglosajona en el tema de retos múltiples, entre otros.

Algunas las líneas de acción son:

- Acompañamiento académico por medio de tutorías, capacitación en el uso de recursos tecnológicos, intérpretes en lenguas de señas, apoyo pedagógico dentro y fuera del aula.
- Producción de material didáctico, transcripción y transliteración de textos en Braille, procesamiento de material bibliográfico.
- Asistencia y orientaciones en adecuaciones curriculares y didácticas a docentes que atienden a estudiantes con NEE.
- Central de apoyo para futuros profesores y profesoras que requieren información para memorias, seminarios e investigaciones en el área.
- Difusión de la inclusión como un valor y un derecho humano.
- Participación en redes interinstitucionales que apoyan proceso inclusivos (Creppi, 2011).

La Creppi es una unidad abierta a la comunidad, que requiere información, asesoría y apoyo en temas de discapacidad e inclusión, y es frecuentemente consultada por escolares, estudiantes de la Umce, de otras instituciones y también por profesores de distintos niveles del sistema educacional.

La labor que cumple la Creppi ha permitido que los estudiantes con discapacidad se sientan apoyados en sus procesos de aprendizaje, integración y participación en la vida universitaria, permitiendo a la Umce no solo cumplir con el derecho al acceso a la Educación Superior de todas las personas, sino también disminuyendo aquellas barreras que limitan el progreso educativo de quienes presentan discapacidad y posibilitando su desarrollo integral.

Sin duda, la Educación Superior aún tiene un largo camino que recorrer para constituirse en una meta posible de alcanzar para quienes presentan algún tipo de discapacidad. Esto será posible si más instituciones educacionales se atreven a enfrentar el desafío, se coordinan, comprometen y comparten experiencias. El trabajo en redes es indispensable para construir propuestas y tomar medidas que superen las dificultades que persisten en nuestro sistema educativo.

En la medida en que la educación sea cada vez más abierta a la diversidad se irá avanzando en una sociedad más justa, donde la diferencia no constituirá un obstáculo para la participación, sino un valor, una riqueza para las interacciones y el aprendizaje.

Referencias

- Araneda P. y González, F. (2005). *Integración de Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile*. Informe Unesco.
- Arnais, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Burke, K. y Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*. Año 2, nº 125, 163-172.
- Creppi. (2011). Documento de Central de Recursos Pedagógicos para la Inclusión, Dpto. Educación Diferencial, Umce.
- Fonadis. (2005). Encuesta Nacional de la Discapacidad, Endisc, 2004. Consultado en noviembre 2011 en <http://www.blgoo.com/media/users/0/38747/files/2004%20Primer%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad.pdf>
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Consultado el 18 de marzo de 2011 y disponible en: <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios: *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (45-67). Madrid: Alianza Editorial.
- Mineduc. (2005). Política de Educación Especial. Santiago, Chile.
- Mineduc. (2009). Decreto Nº 0170. Santiago, Chile.

Mineduc-Umce. (2007). Calidad de la Integración Escolar y Factores Asociados (en línea). Consultado el 22 de abril de 2010 y disponible en:
<http://200.68.0.250/usuarios/edu.especial/File/UMCEFINAL.pdf>

Mineduc. (2010). Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial 2006 – 2010. Santiago, Chile (en línea). Consultado en agosto de 2011 y disponible en:
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201004121228150.Educacion%20especial%202006%20-%202009.pdf>

Ocde. (2009). El DPD desde la mirada de los docentes; *Boletín Especial*, nº 51 y 52, GTD-Preal (en línea). Consultado el 29 de septiembre de 2011 en:
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6447>

OMS. (2011). Informe Mundial de Discapacidad 2010.

ONU. (1948). Declaración de Derechos Humanos. Consultado en noviembre de 2011 en
http://www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index_print.shtml

Sánchez y Torres, J. (1997). *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Editorial Pirámide.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.

Umce. (2006). Plan Estratégico Institucional, consultado en noviembre 2011 en www.umce.cl

Unesco. (2003) Expediente abierto sobre la educación integradora. Consultado en octubre de 2011 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164s.pdf>

Formación transversal en Derechos Humanos: la experiencia de la Universidad de Talca

Verónica Gómez Urrutia¹¹

Paulina Royo Urrizola¹²

Antecedentes

El programa de Formación Fundamental (en adelante PFF) es una instancia académica encargada del desarrollo de competencias genéricas en la Universidad de Talca (Utal). Fue creado en 2005¹³, en el marco de la transformación curricular iniciada por esa casa de estudios con financiamiento del Proyecto Mecsup TAL0101. Dicha transformación curricular obedecía a la necesidad detectada de cambiar el eje de la enseñanza tradicional, basada en el docente, hacia una perspectiva que enfatizara el aprendizaje de los y las estudiantes, y su capacidad de transferir los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula a la resolución de problemas de su área de especialización profesional en el mundo laboral y académico.

Entre otras consideraciones, la Utal incluyó como base para esta decisión el diagnóstico hecho en 2000 por el Comité de Evaluación de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE)¹⁴. En el Informe del Equipo de Evaluación de la CRE, de marzo de 2001, junto con entregar varias propuestas de mejoramiento institucional, se consigna un comentario que fue sorpresivo, de particular interés, y estimamos que apuró la decisión de la institución de realizar un rediseño curricular. En el informe afirman que “en las reuniones que tuvo el

¹¹ Doctora en Sociología, Académica de la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, Universidad de Talca.

¹² Magister en Filosofía Contemporánea, Académica del Instituto de Humanidades Juan Ignacio Molina, Universidad de Talca.

¹³ El PFF fue creado mediante la Resolución 082 (promulga acuerdo de la Junta Directiva que aprueba el perfil genérico y la estructura curricular del grado de Licenciado y título profesional).

¹⁴ Durante el año 2000, la Universidad de Talca inicia un proceso de evaluación institucional, apoyada por la Conferencia de Rectores Europeos (CRE). Su motivación fue, básicamente, detectar sus fortalezas y debilidades, pensando en la necesidad de obtener insumos para tomar las mejores decisiones, considerando que la misión de la Universidad, en ese entonces, era “convertirse en la mejor universidad estatal chilena”. Esta decisión de someterse al Comité de Evaluación de la CRE se genera, además, por el deseo de incorporar una perspectiva más europea en el desarrollo de su estrategia considerando que este organismo internacional podría ayudar a conseguirla.

Comité con grupos de estudiantes, este se percató claramente de los efectos del reciente pasado político de Chile y de su sistema educativo, del que se habían eliminado todas las materias de Sociología, Ciencia Política y Humanidades en general. Se consideraba que estas disciplinas estimulaban el espíritu crítico y otras actitudes peligrosas, capaces de vulnerar el apoyo a la dictadura. Se observó que los estudiantes tenían aún cierta dificultad para formular sus opiniones y que se mostraban algo reacios a participar en un debate abierto en que se manifestaran opiniones distintas o incluso contrarias a las propias. Se trata de un mecanismo de defensa, consciente o inconsciente, forjado durante las rudas experiencias de los últimos años.” (p.13)

Este aspecto del informe preocupó a la comunidad universitaria y a sus autoridades, aspecto que explica la respuesta que brindara dicha organización en el documento “Plan de Mejoramiento de la CRE” (noviembre 2002). En general, la Universidad participaba del diagnóstico realizado por la CRE y, en su afán de cumplir con su misión y objetivos declarados, inició un proceso de innovación que permitiera mejorar significativamente la formación de los estudiantes de pregrado. En este contexto, se adoptó el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, que otorga un lugar central a la capacidad de aplicar conocimiento y habilidades —más allá de la comprensión teórica de conceptos y procesos— al quehacer profesional. La necesidad de incluir las competencias genéricas de manera transversal en el currículo universitario se vio reforzada con la realización de talleres DaCum (*Developing a Curriculum*), por medio de los cuales se construyeron los perfiles profesionales de las carreras impartidas por la Universidad de Talca. En el curso de la realización de estos talleres, los participantes —empleadores, directivos y docentes— definieron las habilidades y capacidades necesarias para un buen desempeño profesional en cada una de las carreras. El perfil profesional así construido contenía todas las competencias técnicas propias de cada especialidad, pero consideraba también habilidades o destrezas transversales de naturaleza cognitiva, interpersonal o social, esperadas para todos los egresados y las egresadas de la Universidad de Talca¹⁵. El conjunto de estas habilidades genéricas plantea un tipo de formación que, junto con la habilitación disciplinar y profesional, proporcione herramientas para adaptarse a condiciones laborales cambiantes y a la movilidad geográfica y cultural características del entorno laboral contemporáneo. La expansión de la oferta de Educación Superior, que ha redundando en el crecimiento rápido de la matrícula, también plantea la necesidad de contar con un sello distintivo institucional. Como señala Claudia Concha,

El proceso de masificación del sistema universitario plantea nuevos desafíos educativos, entre ellos, que la adquisición de conocimientos debe ir acompañada del cultivo de espacios sociales que permitan su activación. En contextos de crecientes niveles de educación, la diferencia estará en la actitud que tome el sujeto frente al trabajo, su capacidad de liderazgo, responsabilidad y disciplina. (Concha, 2009: 154-155)

¹⁵ Información extraída de Hawes & Corvalán (2005), “Competencias fundamentales en programas de formación profesional de pregrado en la Universidad de Talca”, documento de trabajo del proyecto MECESUP TAL 0101. Talca: IIIE.

Frente a este diagnóstico, la Utal radicó el desarrollo de las competencias genéricas en el PFF, que abarca tres dominios:

- a) **Dominio de competencias instrumentales:** habilitan a él/la estudiante en las herramientas de trabajo intelectual indispensables para su éxito en la Universidad y su desempeño profesional, e incluyen comunicación oral y escrita, auto-gestión del aprendizaje y resolución de problemas;
- b) **Dominio de competencias interpersonales,** orientadas al desarrollo personal del alumno, tales como flexibilidad y adaptación al cambio, articulación del proyecto personal y profesional, autoestima. Incluyen en un segundo nivel el desarrollo de las habilidades y destrezas para el trabajo en equipo, el emprendimiento personal y la resolución de conflictos constructiva.
- c) **Dominio de competencias ciudadanas,** que buscan fortalecer la capacidad de análisis y comprensión del entorno social, desarrollar y ejercer su autonomía y responsabilidad y fortalecer una actitud de compromiso social. En una primera etapa, los módulos desarrollan las capacidades de análisis respecto de situaciones y fenómenos sociales y políticos en los/as estudiantes; posteriormente, se procura desarrollar actitudes favorables al ejercicio de la ciudadanía activa y una reflexión sistemática sobre los valores y principios de la convivencia ciudadana democrática.

Este último dominio, el de las competencias ciudadanas, fue concebido como un espacio para desarrollar en los y las estudiantes la comprensión de la realidad social como un constructo humano, cambiante en el tiempo y basado sobre ciertas premisas cuyo examen crítico puede reafirmarlas o ponerlas en cuestión. Con ello, se esperaba que los y las jóvenes pudieran enfrentar su propio entorno con la capacidad de identificar sesgos culturales que impactan negativamente en las oportunidades de vida de las personas y en ejercicio de sus derechos –tales como género, etnia, clase social u origen geográfico- y adoptar una postura reflexiva respecto de las mismas que, en el largo plazo, pudiera derivar en un cambio actitudinal. Esta tarea estaba concentrada fundamentalmente en los módulos Sociedad y Cultura I y II. En una segunda etapa, y sobre esta base, se esperaba profundizar en la enseñanza de principios éticos de carácter universalizable: los DD. HH. A esta tarea se dedicaron los módulos Ciencia, Tecnología y Sociedad, Ética, Valoración y Sociedad y Responsabilidad Social.

Los módulos de PFF forman parte de la malla curricular de todas las carreras de pregrado y constituyen actualmente un 10% del creditaje total¹⁶. De esa cifra, un tercio -

¹⁶ El Programa tiene hoy 32 créditos ECTS, con módulos que tienen entre 2 y 4 ECTS. Cada crédito ECTS equivale a 27 horas cronológicas de trabajo del estudiante, por lo cual cada módulo de PFF equivale a 54 o 108 horas cronológicas de trabajo. La definición de crédito académico se basa en las horas de trabajo estimadas que cada estudiante debe dedicarle al módulo, y en el número de sesiones semanales de la asignatura.

aproximadamente 12 créditos ECTS- corresponden a formación ciudadana. Hasta 2011, los módulos estaban concentrados en los dos primeros años de formación profesional; hasta que, el mismo año, una reforma a la estructura del PFF relocalizó los módulos de primero a cuarto año, modificó los nombres de algunos módulos¹⁷ y alteró el creditaje total.

Esta ponencia se concentra, en particular, en la experiencia obtenida durante los años 2007 a 2009 en los módulos Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y Ética, Valoración y Sociedad (EVS). Este último es el que aborda más explícitamente la cuestión de los DD. HH., desde el punto de vista de su fundamentación teórico-filosófica y de su importancia para el logro de una sociedad tolerante, con vocación de paz y en la cual la equidad sea un objetivo social importante. Al desafío de introducir estos temas en carreras donde estos no eran centrales, se sumó el reto de formularlos en términos de competencias y no de contenidos. Esto es, implicaba formular el módulo en torno a lo que los y las estudiantes deberían ser capaces de hacer una vez concluido el curso, en lugar de centrar el foco de atención en los contenidos que el o la docente deberían examinar a lo largo del módulo.

Con este enfoque, una de las primeras tareas fue determinar las competencias que cada uno de estos módulos debería abordar. Para el caso de Formación Ciudadana, la multiplicidad de competencias y habilidades demandadas por el entorno, según los DaCum y plasmada en la Resolución 082, debió ser operacionalizada para establecer competencias y niveles de logros concretos y medibles, que quedaron definidos para el área como sigue:

Cuadro 1. Competencias de Formación Ciudadana para módulos señalados (2006-2010)

Objetivo	Módulo(s)
Comprender la pluralidad y las diferencias culturales en el entorno cercano, como un rasgo propio de las sociedades humanas. Analizar el impacto de representaciones culturales sobre las oportunidades de vida de las personas.	Sociedad y Cultura I y II
Comprender la dinámica de la toma de decisiones científico-tecnológicas, contribuyendo a la convivencia ambientalmente responsable.	Ciencia, Tecnología y Sociedad
Fundamentar las opciones valóricas personales en principios éticos universalizables, para la construcción de acuerdos democráticos.	Ética, Valoración y Sociedad
Diseñar y ejecutar un proyecto que atienda a necesidades identificadas por la comunidad en la que vive.	Proyecto Responsabilidad Social

Fuente: documento de trabajo interno

¹⁷ Los módulos Sociedad y Cultura I y Sociedad y Cultura II pasaron a llamarse Comprensión de Contextos Sociales y Comprensión de Contextos Culturales, respectivamente. Ciencia, Tecnología y Sociedad retuvo su nombre, así como lo hizo el Proyecto de Responsabilidad Social. Ética, Valoración y Sociedad pasó a llamarse Ética y Ciudadanía a partir de 2011.

En términos de lo que específicamente se compromete a abordar en cada módulo, las competencias para los módulos CTS y EVS quedaron definidas como se indica en la tabla que sigue:

Cuadro 2: Competencias establecidas para módulos CTS y EVS (2006-2010)

Módulo	Competencias comprometidas en Syllabus
Ciencia, Tecnología y Sociedad	1. Relacionar la producción científico-tecnológica con un contexto social y cultural determinado. 2. Establecer relaciones entre desarrollo científico-tecnológico, valores e intereses predominantes en una sociedad en un momento histórico dado. 3. Reconocer la diversidad de problemáticas, intereses y puntos de vista como un hecho constitutivo del espacio de acción de la ciencia y la tecnología. 4. Comparar o contrastar distintas posiciones frente al desarrollo científico y tecnológico, en relación con eventos o productos determinados.
Ética, Valoración y Sociedad	1. Identificar los fundamentos éticos de la limitación de su propia libertad, en relación con las libertades de otras personas en su comunidad. 2. Identificar los fundamentos éticos de la existencia de cursos de acción diversos o contradictorios, siempre que estos se ajusten a mínimos éticos previamente consensuados por la colectividad (derechos y deberes). 3. Fundamentar sus opciones valóricas personales en principios universalizables, para la construcción de acuerdos democráticos.

Fuente: Syllabus de cada módulo

Resulta importante señalar aquí que, si bien ambos módulos (como todos los que componen los PFF) están formulados sobre la base de competencias en las que no se menciona explícitamente la cuestión de los derechos humanos, el marco conceptual de ambos módulos tiene estrecha relación con los mismos. Ciencia, Tecnología y Sociedad es un curso que examina las relaciones de interdependencia entre el desarrollo de la tecno-ciencia y el contexto histórico y social en el cual se produce. Como perspectiva teórica, se nutre del paradigma del Desarrollo Humano conceptualizado por Mahbub ul Haq y Amartya Sen, a fines de la década de los 90, el cual destaca la importancia del aseguramiento de ciertas libertades humanas para asegurar la oportunidad de que todas las personas puedan desarrollar su potencial físico, emocional e intelectual, de acuerdo a su propia visión del mundo –esto es, de acuerdo a lo que ellos mismos consideran una vida buena¹⁸. El paradigma del Desarrollo Humano abarca, así, la necesidad de proteger el derecho de las personas a, por ejemplo, estar protegidas de privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad evitable y la mortalidad prematura, o gozar de las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir, la participación política y la libertad de expresión, además del derecho a contar con un medioambiente libre de contaminación (Sen, 2000: 55). En el módulo se vincula la protección de estos derechos con la necesidad de establecer participación ciudadana en el desarrollo científico y tecnológico.

El módulo Ética, Valoración y Sociedad ya tiene una relación más directa con la enseñanza de los derechos humanos, ya que el foco del curso está en la importancia de la construcción de acuerdos democráticos, en el marco de una sociedad en la que conviven diferentes opciones valóricas y visiones de mundo –las sociedades pluralistas modernas-. En otras palabras, se centra en la comprensión de las sociedades modernas como mundos sociales racionalizados (en el sentido weberiano del término) donde se reconocen derechos de las personas basados, simplemente, en su condición de seres humanos, y no en la pertenencia a una comunidad de valores determinada. Con ello, se enfatiza la importancia de las ideas de diálogo y tolerancia y el respeto a concepciones distintas de vida buena, desde que se respeten los mínimos morales (Cortina, 1994) universales representados en los DD. HH.

De este modo, en función de las competencias que se esperaba lograr, se definió un conjunto de contenidos y estrategias metodológicas que se consideraron apropiadas para conseguir que los y las estudiantes no solo se interesaran en los módulos, sino que se comprometieran activamente con el aprendizaje esperado. Tradicionalmente, las cuestiones relacionadas con Filosofía de la Ciencia, Ética y Derechos Humanos, han sido asociadas a la adquisición de un discurso teórico sobre las mismas, y no necesariamente a la movilización de recursos personales de los y las estudiantes –creencias, experiencias personales, opciones valóricas- en el proceso de aprendizaje. Debido al enfoque basado en competencias, tanto en CTS como EVS se privilegiaron metodologías de trabajo en sala y evaluación que evitaran la

¹⁸ Sen señala que el paradigma del DH promueve “el fomento de las libertades generales de los individuos para llevar el tipo de vida que tienen razones para valorar (2000:27).

memorización y posterior reproducción de contenidos, sino que obligaran a los y las estudiantes a poner en juego sus propias opciones personales y su experiencia de vida en la resolución de problemas vinculados a cada módulo. Aunque este enfoque de enseñanza-aprendizaje no excluye la clase expositiva, esta fue combinada con metodologías que exigieran una participación más activa. Dichas metodologías incluyen sesiones de debate, análisis de material audiovisual y de casos ficticios basados en información real.

Estos últimos –los análisis de caso– son parte integral tanto del trabajo conceptual del módulo, donde se los utiliza para ejemplificar conceptos o relaciones entre conceptos, como de las evaluaciones, donde se los utiliza para estimar la capacidad para aplicar los conceptos y los marcos analíticos examinados durante el módulo a situaciones que son relativamente familiares para los y las estudiantes. En cada una de estos ejercicios y evaluaciones se les solicita, individualmente o en grupos de trabajo, que tomen una decisión propia respecto del caso planteado y que la fundamenten sobre la base del marco analítico del curso, en el caso de CTS, y sobre principios éticos universalizables –incluyendo los DD. HH., en el caso de EVS. El eje central en la enseñanza de la Ética y los DD. HH. ha sido poner a los estudiantes en situaciones de conflicto, de controversias o dilemas que los ayuden a transitar desde una posición entendida más bien como producto de costumbres que del resultado de reflexiones y decisiones personales informadas y fundadas. Nos propusimos crear espacios de discusión respecto de cuál es la mejor manera de profundizar la democracia y respetar aquellos mínimos éticos que hay que resguardar y valorar por el bien propio y el de toda la comunidad. En este sentido, hemos partido de un supuesto teórico que sostiene que “los valores cívicos son, fundamentalmente, la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo [...] y la disposición a resolver problemas comunes a través del diálogo” (Cortina, 2003: 229).

Resultados de la experiencia: la visión de los y las estudiantes

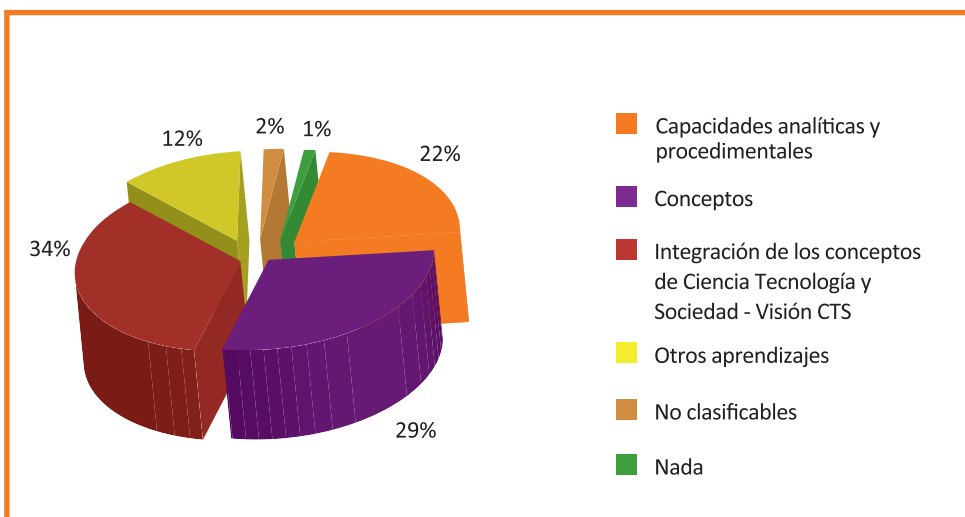
Como se observó más arriba, se esperaba que el aprendizaje derivado de metodologías activas y participativas permitiera a los y las estudiantes tomar conciencia de sus pre-juicios y tener la oportunidad de elaborar juicios fundados, sometidos a diálogo y discusión colectiva; desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, en el sentido de hacer esfuerzos por entender, aceptar o refutar argumentos diferentes; considerar a los otros como “interlocutores válidos”, usando una expresión de Cortina, junto con esforzarse por buscar acuerdos y validar principios que regulen el comportamiento de todos los participantes de una comunidad educativa. El propósito de esta metodología es que puedan extrapolar sus aprendizajes a otras áreas de su vida. Para tener una visión del resultado de esta experiencia desde el punto de vista de los estudiantes, durante los años 2008 y 2009 se aplicó una encuesta de percepción a los cerca de mil estudiantes que cursaron el módulo en cada año. La encuesta se aplicó al finalizar el módulo, una vez que las calificaciones finales ya eran conocidas por el alumnado, de manera totalmente anónima, con la finalidad de conseguir información fidedigna. Inicialmente, el instrumento buscaba levantar información

sobre la calidad percibida del módulo, la adecuación de la metodología y el interés que despertaban los tópicos y ejemplos elegidos. En la versión 2009, no obstante, se agregó una pregunta abierta respecto de lo que consideraban como los aprendizajes más importantes logrados en cada módulo.

La opción por una pregunta abierta tuvo como fundamento la decisión de darles la oportunidad de señalar, en su propio lenguaje, lo que habían aprendido durante el semestre. Ello, en lugar de presentarles una serie de categorías predeterminadas, que podrían guiar o limitar el número de respuestas posible. Nos interesaba, particularmente, que señalaran, desde su perspectiva y utilizando su propio lenguaje, aquellos aprendizajes que consideraban más relevantes. Nos pareció que así permitíamos a los educandos entregarnos información respecto de si los objetivos primordiales del módulo se estaban cumpliendo. Las respuestas fueron sometidas a un proceso de categorización, con el fin de reducir un número amplio de afirmaciones y organizar conceptualmente los datos.

Los resultados de esta tarea se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Respuesta a ítem 1: ¿Cuáles consideras que fue(ron) tu(s) principales aprendizajes en este módulo? (Pregunta abierta, N= 528). Módulo CTS, 2009.



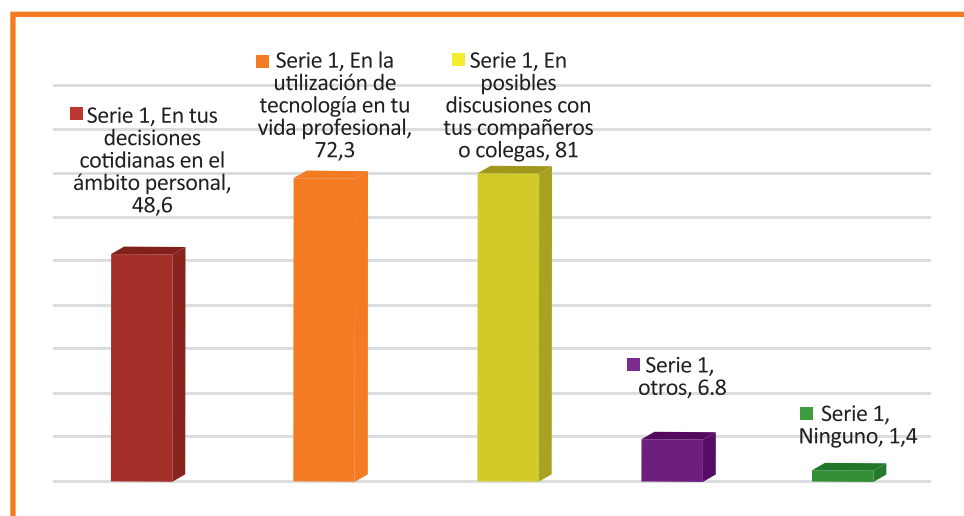
Como muestra el gráfico 1, un 34% de los y las estudiantes consideró que la integración de los conceptos de ciencia, tecnología y sociedad o la “visión CTS” había sido el principal aprendizaje en el módulo. Esto incluye todas aquellas afirmaciones en que se destacaba el hecho de que –consistentemente con el paradigma del Desarrollo Humano (DH) de Sen, examinado en el curso- la tecnología y el avance científico son cruciales para el logro de ciertos derechos de las personas, como el derecho a la salud, a la seguridad alimentaria y a

un medioambiente libre de contaminación; pero que no se trata de una relación necesaria y suficiente: en otras palabras, ciencia y tecnología pueden contribuir al logro y la protección de estos derechos, pero también pueden amenazarlos. El segundo mayor porcentaje (29%) fue vinculado a los aprendizajes conceptuales y el tercero (22%) corresponde a habilidades analíticas y procedimentales, categoría que se refiere a todos los aprendizajes que mejoraron sus capacidades analíticas o habilidades específicas del módulo, como analizar casos, debatir, o discriminar la información relevante de la no relevante.

Bastante más atrás, con un 12%, se encuentran “otros aprendizajes” (categoría que se refiere a todos los aprendizajes que los/as estudiantes identificaron como mejorando habilidades no específicas del módulo, como trabajo en equipo, comunicación asertiva, entre otras, o bien referidos a temas específicos tratados durante el módulo, como el cambio climático o la controversia sobre el uso de energía nuclear). Un 2% de las afirmaciones no pudieron ser categorizadas pues estaban incompletas o resultaban ambiguas, y un 1% (N=3) declaró no haber aprendido nada.

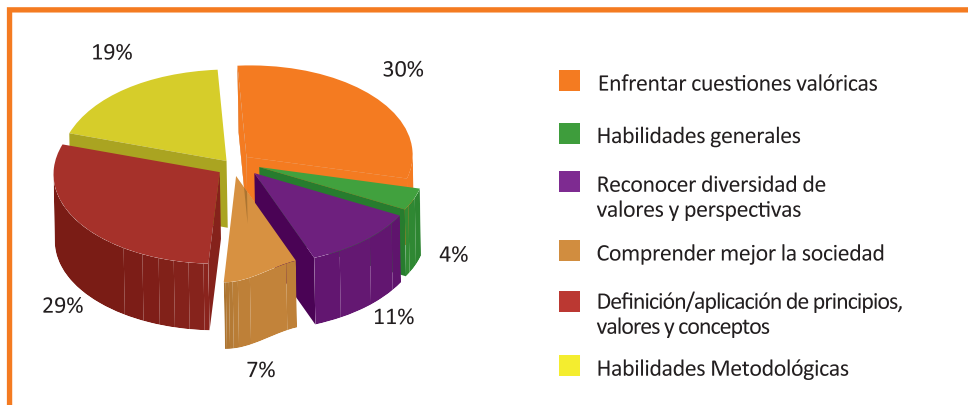
Una segunda pregunta indagaba por los posibles contextos de aplicación de lo aprendido (respuesta cerrada de opción múltiple). Los resultados se muestran en el gráfico 2, a continuación.

Gráfico 2: Respuesta a ítem 1: ¿En qué contexto(s) consideras que podrías aplicar lo aprendido? (porcentaje que marcó la opción; pregunta abierta, N= 560). Módulo CTS, 2009.



Un instrumento con la misma estructura fue aplicado al finalizar el módulo Ética, Valoración y Sociedad, con el objetivo de identificar los aprendizajes que el estudiantado señalaba como centrales. Los resultados se muestran a continuación:

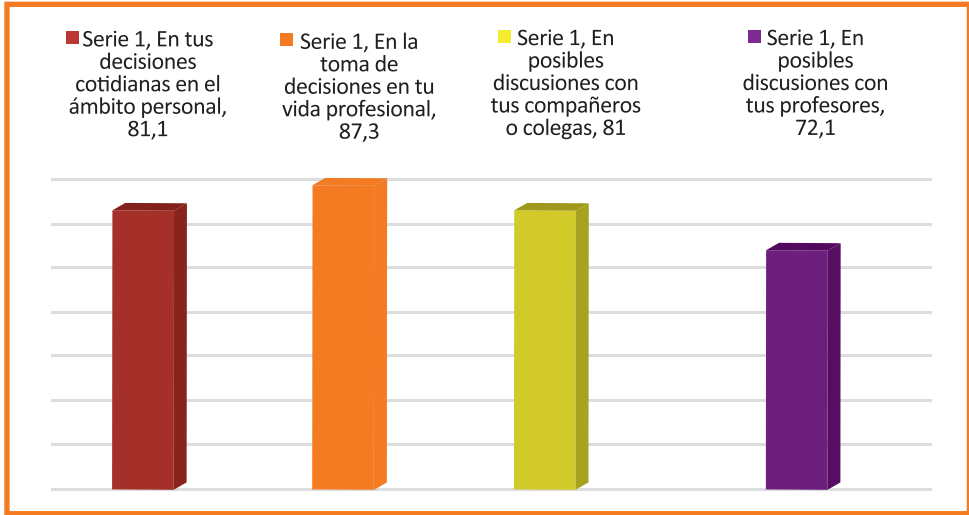
Gráfico 3: Respuesta a ítem 1: ¿Cuáles consideras que fue(ron) tu(s) principales aprendizajes en este módulo? (Pregunta abierta, N= 555). Módulo EVS, 2009.



Se destacó como principal aprendizaje “Enfrentar cuestiones valóricas”, categoría que agrupa afirmaciones referidas a la forma de abordar dilemas, ponderar aspectos éticos de un problema y sus implicaciones, resolver o enfrentar conflictos de valores de manera tolerante, desde el punto de vista del cambio que perciben en su modo de enfrentar cuestiones valóricas después de haber cursado el módulo. Un porcentaje similar (29%) señaló como principal aprendizaje la definición y aplicación de principios, valores y conceptos; en suma, aprendizajes identificados en el plano de la teoría ética, tales como distinción entre ética y moral, problemas base de la reflexión ética, formulación de principios y utilización de un lenguaje especializado. Un 19% destacó las habilidades metodológicas adquiridas (aprendizajes en el plano de metodologías propias del análisis ético, así como procedimientos propios de dicho análisis, tales como pasos del análisis, contrastación de juicios, modelo de la conciencia ética, método deliberativo); un 11%, el reconocer la diversidad de valores y perspectivas como algo positivo, desde el punto de vista de su relación con otras personas. Un 7% identificó aprendizajes desde el punto de vista de comprender situaciones sociales que tienen un aspecto ético importante. Finalmente, un 4% destacó aprendizajes en el plano de identificación y resolución de problemas (éticos o no), trabajo de grupo, presentaciones, agrupadas bajo la categoría de “Habilidades generales”.

En la misma encuesta, también se preguntó en qué contextos consideraban que podrían aplicar lo aprendido. El ítem fue cerrado, de opción múltiple. Se incluyó la opción “otros” para el caso de que ninguna de las opciones presentadas se ajustara a la respuesta, así como la opción “ninguno”, para el caso en que efectivamente no pudiera vislumbrarse un ámbito de aplicación para lo aprendido. Los resultados se muestran en el gráfico 4:

Gráfico 4: Respuesta a ítem 1: ¿En qué contexto(s) consideras que podrías aplicar lo aprendido? (porcentaje que marcó la opción, pregunta abierta, N= 675). Módulo EVS, 2009.



El gráfico no muestra las categorías de “otros” y “ninguno”, ya que estas no fueron señaladas por los estudiantes. Como puede apreciarse, a partir del resultado de ambas encuestas, una parte importante de los y las estudiantes identificó dentro de sus principales aprendizajes –recordando que se trató de una pregunta *abierta*- cuestiones relacionadas con la importancia de proteger o garantizar ciertos derechos básicos de las personas. En el módulo Ciencia, Tecnología y Sociedad, esta referencia aparece necesariamente como indirecta, ya que el módulo tiene un enfoque que no aborda frontalmente la temática de los DD. HH., sino que lo hace por medio del paradigma del Desarrollo Humano. Sin embargo, el que más de un tercio (34%) haya identificado la “visión CTS” como principal aprendizaje, sugiere que el hecho de que la promoción y manutención de ciertos derechos básicos de las personas (salud, educación, asociación política) sea una tarea que requiere del esfuerzo activo de la ciudadanía fue percibido por los estudiantes como un aprendizaje relevante. En el caso de Ética, Valoración y Sociedad, un 30% señaló que sus principales aprendizajes se relacionaban con cambios en la forma de enfrentar cuestiones ético-valóricas, desde la visión de los valores y principios como algo “dado” y prácticamente incommunicable (desde el punto de vista que “se aprende en la casa” y ya no se modifica a la luz de la experiencia o la interacción con otros) a una visión que reconoce el carácter transformador de la experiencia dialógica en el campo de los valores, y de “ponerse en el lugar del otro” como una práctica fundante de la reflexión y la práctica de la ética moderna.

Asimismo, fue importante constatar que reconocieron en sí mismos la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos distintos de la sala de clases. En CTS, solo un 1,4% de los 560 estudiantes que respondieron este ítem señalaron que no podrían aplicar lo aprendido.

De hecho, más de un 60% señaló al menos dos contextos posibles de aplicación, principalmente en el ámbito profesional y en el intercambio de ideas con compañeros y compañeras de universidad o de trabajos futuros. Para el caso de Ética, Valoración y Sociedad, la capacidad de aplicar el módulo en otros contextos superó en todos los casos el 80% -excepto en posibles debates y discusiones con profesores- y ninguno de los 675 estudiantes que respondieron este ítem consideró que el módulo carecía de aplicabilidad fuera del ámbito estrictamente académico, abarcando así lo personal (las relaciones con familia, amigos y pareja) y en la toma de decisiones en la vida profesional. Esto sugiere que los estudiantes están vislumbrando formas de transferir las habilidades y conceptos aprendidos durante el módulo a otros contextos de su vida, en lugar de considerar que la ética es una materia que debe “quedarse en el cuaderno”.

Estos resultados, aunque auspiciosos, tendrán que ser corroborados por futuras encuestas. Lamentablemente, este esfuerzo de sistematización fue interrumpido por el terremoto del 27 de Febrero de 2010 y luego por las movilizaciones estudiantiles que, a la fecha de término de esta ponencia, habían hecho imposible concluir el primer semestre y que sin duda afectarán los aprendizajes. No obstante, creemos que es importante continuar en el esfuerzo de hacer de la enseñanza de la Ética y los Derechos Humanos (y temas asociados) de una manera práctica y cercana, que demande la participación activa de los y las estudiantes en la construcción de sentido para las prácticas democráticas y de la responsabilidad en la promoción de los derechos de las personas.

En este sentido, la formación en valores éticos y para la ciudadanía en el mundo universitario “no se agota en un conjunto de saberes más o menos bien asimilados, sino que debe suponer un aprendizaje práctico, vivido en la cotidianidad de la vida del estudiante que combine en la construcción de su forma de ser, pensar y convivir, criterios de felicidad personal con criterios de solidaridad y cuidado hacia los demás. Educar en valores es promover actitudes y disposiciones en la persona favorables para la transformación de su entorno en un medio más equitativo, democrático y digno para todas y cada una de las personas que en él conviven” (Martínez 2004). Nuestro objetivo es formar personas con rasgos humanos, con motivación para generar los cambios necesarios y abrir oportunidades de vidas más justas y dignas, tomando en consideración lo planteado en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (Delors, 1996), cuando afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los dos últimos pilares, aprender a vivir juntos y aprender a ser, son los ejes inspiradores de las competencias y subcompetencias comprometidas en el módulo de EVS. Es así como, desde el punto de vista metodológico, elaboramos ejercicios que les permitan fortalecer sus identidades, en el entendido de que consolidar su individualidad es también una dimensión de la formación moral, junto a otros trabajos que refuerzan la necesidad de reconocer y respetar principios éticos de carácter universal que, por cierto, están presentes en la Declaración Fundamental de los Derechos Humanos, como son la justicia, la igualdad, la libertad (propia y ajena), el respeto por la dignidad de las personas y el respeto a los derechos

de todos y todas, buscando condiciones de vida más libres y justas para todos los ciudadanos y las ciudadanas, en forma especial la de aquellos que se encuentran en situaciones más vulnerables.

En suma, el desarrollo de las competencias en este ámbito se orienta a la búsqueda y reconocimiento de principios y valores deseables para las personas, planeando construir un proyecto de futuro –tanto en lo individual como en lo colectivo– en el que sea posible la coincidencia entre lo justo y lo bueno. Es una aspiración que responde a la profunda convicción de que la educación, en este sentido, contribuye decididamente al proceso de “optimización humana” (Martínez, 2004), tarea no menor si queremos vivir en sociedades abiertas, plurales y democráticas.

Referencias

- Concha, C. (2009). “Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del Maule”. *Calidad en la Educación*. Nº 30, pp. 122-158.
- Cortina, A. (1994). *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del Mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delors, J., (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Barcelona: Santillana-Unesco.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). “Competencias fundamentales en programas de formación profesional de pregrado en la Universidad de Talca”. Documento de trabajo del proyecto Mecesus TAL 0101. Talca: IIIDE.
- Martínez, M. (2004). Introducción en: Francisco Bara, *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Descleé de Brouwer, pp. 15-16.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Universidad de Talca. (2005). Resolución 082 que promulga acuerdo de la Junta Directiva que aprueba el perfil genérico y la estructura curricular del grado de Licenciado y Título profesional. Documento interno de la Universidad de Talca.

La cátedra UNESCO “Harald Edelstam” de Educación en Derechos Humanos.

María Teresa Pozzoli¹⁹

En esta presentación hacemos referencia a los antecedentes institucionales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), que es el contexto universitario en el que se inserta nuestra Cátedra, de los factores obstaculizadores y favorecedores para la instalación de los derechos humanos en la malla curricular y espacios de intercambio en la comunidad universitaria y de las particularidades que han adquirido los cursos de derechos humanos a nuestro cargo.

La historia se inicia en 1975, cuando el Cardenal Raúl Silva Henríquez impulsó la creación de un centro de estudios orientado por una visión humanista y cristiana, en un contexto de dictadura que, con su estrategia represiva, desconocía esos valores. Posteriormente, la UAHC se funda en 1988 por la alianza entre centros de investigación y signada en sus orígenes como un espacio alternativo, crítico, de compromiso en la defensa de los derechos humanos.

Como ya señalé, la inserción de la temática de los derechos humanos en la UAHC emerge con la misma universidad, de modo natural a la lógica de su historia fundacional, lo que hizo que para su incorporación no tuvieran que vencerse, como suele ocurrir, las resistencias propias de una institución tradicional en el contexto de una cultura de valores autoritarios.

Desde el año 2003, la Cátedra Unesco ha incorporado la enseñanza en derechos humanos al interior de la UAHC. Primero, impulsando la incorporación de un curso electivo impartido por un grupo multidisciplinario de docentes comprometidos con los derechos humanos. Luego, paulatinamente, ha impulsado la instalación de un módulo de derechos humanos en la cátedra básica Derechos Humanos, Género y Multiculturalidad; curso obligatorio para el conjunto de las carreras de la UAHC. Desde el año 2007, integrantes de la cátedra se han hecho cargo de cursos dirigidos a estudiantes de pregrado, principalmente de las carreras de Pedagogía.

¹⁹ Doctora en Ciencias del Desarrollo Sustentable, Magíster en Ciencias de la Educación, Docente Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Paralelamente, han existido iniciativas fragmentadas dentro de la UAHC que se intentaron articular: la Cátedra Unesco, el Centro de Estudios de la Memoria y carreras tales como Trabajo Social y Derecho, que deciden tener sus propios cursos de Derechos Humanos. La falta de diálogo entre integrantes de estos distintos espacios para construir estrategias comunes lo hicieron inviable.

Por otra parte, hubo intentos de articulación impulsados desde los niveles directivos que culminaron en la creación de la cátedra básica Derechos Humanos, Género y Multiculturalidad, manteniéndose una acción desarticulada entre los distintos actores ya mencionados, interesados por las temáticas de los Derechos Humanos.

Esta presentación, entonces, refleja y representa el trabajo realizado específicamente por la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos., cuyos cursos se realizan basándonos en un programa que recorre los siguientes módulos:

- Contextos, derechos humanos y dignidad de todo lo viviente
- Sujetos de derechos: los derechos humanos como herramienta de desarrollo personal y colectivo
- Memoria y derechos humanos
- Evolución histórica de los derechos humanos
- Hacia una cultura de los derechos humanos

En nuestra cátedra hemos acordado y elaborado colectivamente el programa referido para el dictado de nuestros cursos, con el objetivo principal de acompañar a los alumnos y las alumnas en el proceso de reconocimiento de las dificultades contextuales a las que se enfrentan, así como de sus potencialidades en su propio camino de constitución identitaria como sujetos de derechos.

Si bien, como ya dijimos, el proceso de incorporación de los derechos humanos no ha tenido que enfrentar problemas de oposición ideológica institucional frente al tema; a continuación señalaremos algunas de las dificultades que se han presentado en este proceso en la UAHC.

1. Respecto de la construcción del ser sujeto de derechos, este se encuentra inserto en un contexto nacional que desconoce este valor, obstaculizando así su toma de conciencia y el ejercicio y la defensa de sus derechos. La universidad no tendría por qué ser una excepción, ajena a las dificultades propias de una cultura individualista. En ella prima un modelo de poder jerárquico y verticalista, que afecta directamente la calidad de las relaciones humanas y los propósitos de trabajar en la construcción de una cultura de los derechos humanos que impregne, en este caso, el conjunto del quehacer académico.

1. Existe una prevalencia de una cultura autoritaria no dialogante, unida a una actitud de recelo y desconfianza que limita la participación espontánea de la comunidad universitaria, y dificulta la disposición cotidiana a participar de un diálogo abierto. Predominan así las dificultades para “tomar la palabra” y verbalizar estas limitaciones al interior de nuestra comunidad universitaria.
2. Obstáculos de parte de alumnos y alumnas, administrativos, académicos y autoridades para asumir las actitudes de sujetos de derechos en vez de usar la evitación, la coacción o la negación, en tanto no hemos sido educados ni hemos aprendido a vivir en una cultura de derechos.
3. Precariedad institucional:
 - 4.1. La cátedra funciona principalmente como un espacio de voluntariado: solo dos de diez de sus integrantes mantienen una relación contractual con la Universidad.
 - 4.2. No tenemos un espacio físico fijo asignado a la cátedra, ni contamos con recursos presupuestarios.
 - 4.3. Nuestra única visibilización, dentro de la universidad, es la asignación de unos seis cursos anuales, según cantidad de alumnos totales disponibles.
 - 4.4 Estas carencias se traducen en dificultades para la ampliación y continuidad del equipo académico.

A pesar de las limitaciones señaladas, tenemos que reconocer algunas características que favorecen y posibilitan nuestro trabajo:

1. La heterogeneidad enriquecedora de sus integrantes, en términos de su interdisciplinariedad, edad, género, experiencias profesionales y de vida.
2. Esta heterogeneidad ha contribuido a organizar de un modo colegiado el abordaje de los temas específicos.
3. Las personas que seguimos participando de la cátedra hemos mantenido hasta aquí un nivel de motivación que nos ha permitido sobrevivir y realizar actividades indispensables para recrear el sentido de los cursos, tales como coloquios, conversatorios, participación en seminarios y congresos, estudios, investigaciones y publicaciones.

Todas estas concreciones han permitido alimentar de manera crítica y reflexiva el contenido y el sentido que tienen estos cursos para la construcción de una cultura de los derechos humanos. Sobre todo, en las nuevas generaciones de profesionales en los ámbitos de la Pedagogía y las Ciencias Sociales.

4. En los últimos tres años hemos ido desarrollando e implementando una metodología de trabajo en Pedagogía de la Memoria, construyendo una suerte de “didáctica”, que promueve la difusión de una cultura de los derechos humanos en un ámbito de aplicación tan sensible a

la coyuntura por la que atraviesa la sociedad chilena como es la formación de las futuras generaciones de profesores y profesoras, si consideramos que la mayor parte de los reclamos del movimiento estudiantil se circunscriben a los temas de violación o de no reconocimiento de sus derechos, y del rechazo a una manera de hacer política que resulta negativa y refractaria para la práctica real de los DD. HH.

5. Hemos promovido y activado intercambios con organizaciones de activistas en derechos humanos a nivel nacional e internacional.

6. Hemos incorporado al programa de actividades en los cursos por lo menos una visita de al menos cada curso a un sitio de memoria (Museo de la Memoria, Villa Grimaldi, Estadio Nacional).

En *affidamento* con las mujeres de la Región del Biobío: historia y experiencia del Programa Multidisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Concepción

María Teresa Aedo Fuentes²⁰

Antecedentes

El Programa Multidisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Concepción (Promeg-UdeC) constituye un espacio académico multidisciplinario de generación y difusión de conocimiento desde la perspectiva de género, con la finalidad de contribuir al logro de la equidad y la erradicación de la discriminación por sexo. A continuación delinearemos en gruesos trazos su historia y su trayectoria identificando en los sucesivos contextos sus logros y dificultades, así como las estrategias implementadas para sustentar su funcionamiento en las estructuras institucionales tradicionales y para ampliar sus ámbitos de incidencia dentro y fuera de la Universidad.

La historia de nuestro Programa comienza en 1989, cuando se funda el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (Piem), a iniciativa de las profesoras, Dras. Ivette Malverde (q.e.p.d.) y Patricia Pinto (actualmente acogida a jubilación), del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades y Arte, quienes conformaron un equipo interdisciplinario de académicas de distintos departamentos y facultades, entre quienes se contaban las profesoras María Eugenia Boudeguer, Emelinda Sepúlveda, Felicitas Valenzuela y Mercedes Zavala.

1. PIEM

En palabras de la Dra. Patricia Pinto, una de sus fundadoras, la idea surgió a partir de la observación de que las mujeres se veían afectadas por una serie de limitaciones que entrababan su desarrollo como personas plenas, lo que no era solo efecto de la educación formal sino de su socialización. Conscientes de estas necesidades, las mujeres buscaban

²⁰ Doctora en Literatura Hispanoamericana. Directora del Programa Multidisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Concepción.

cauces para superar estas deficiencias fuera de la academia, en ONG, movimientos y centros creados por ellas mismas. Pero también era preciso introducir la problemática social de la mujer como tal, en la Universidad, en la Educación Superior, y abordarla de forma sistemática e interdisciplinaria, y formar, además, un centro de creación de conocimiento propio desde las mujeres, para las mujeres y con las mujeres, y que se conectara con los problemas sociales. Crear un espacio en la Universidad, que pudiera proporcionar a mujeres profesionales nuevas perspectivas para enfocar el ejercicio de sus propias carreras y así multiplicar tanto los conocimientos generados en la universidad, como también ampliar el campo de mujeres alcanzado por este desarrollo.

Así nació el Piem que “se pensó, fundó e implementó desde un triple convencimiento: el de la discriminación que sufrimos las mujeres como género en una sociedad patriarcal, por ejemplo, la chilena; el de que dicho fenómeno cultural puede ser revertido; el de que, en la medida que se revierta, es posible ir construyendo una convivencia más plena y libre en la que, tanto hombres como mujeres, vayamos deconstruyendo las convenciones culturales restrictivas que pesan sobre ambos géneros” (Pinto, 2008a).

El trabajo del Programa se realizaba en las áreas de docencia, investigación y extensión. Como una estrategia para insertarse en la estructura universitaria, se comenzaron a dictar cursos de perfeccionamiento reconocidos, entre otros, por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación; a modo de ejemplo, recordamos que el primer curso trató de violencia intrafamiliar. Posteriormente, sobre la base de estos cursos, se implementó el Diplomado en Estudios de la Mujer, que luego de un largo y arduo proceso de tramitaciones logró ser acreditado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Concepción y se convirtió en el primer Programa de Estudios de la Mujer en las universidades chilenas. Tenía una duración de dos años, de modo que la primera promoción de egresadas data de 1992.

En su primera etapa, el Diplomado se caracterizó por una estructura flexible de la malla curricular, con dos asignaturas obligatorias: Antropología e Historia de la Mujer, y Teorías y Metodologías Feministas. Las restantes eran asignaturas electivas, tales como: Mujer, desarrollo y pobreza; El orden simbólico y valórico, visión crítica; Modelo para tratamiento de violencia intradoméstica; Políticas estatales (sobre la mujer); Literatura y género; Educación y género; Educación popular; Mujer y medioambiente; Tres visiones filosóficas de la mujer; Mujer y espiritualidad.

Las coordinadoras del Programa asistieron a jornadas, congresos nacionales e internacionales, dictaron conferencias, establecieron contactos con Programas de Estudios de Género en otros países, con el Área de la Mujer del Ministerio, el Sernam de Santiago, el Colectivo Con-spirando, Fempress, Área de la Mujer de Flasco, Cedem, entre otros. Y con esos contactos se fue implementando el Centro de Documentación del Programa, especializado en estudios de la mujer, teorías feministas y de género, que prestaba un importante servicio a toda la comunidad penquista. Se desarrollaron proyectos de investigación financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción. En todos estos momentos se

contó con el apoyo fundamental del Instituto de la Mujer de Concepción y la Casa de la Mujer La Morada de Santiago.

Se incorporan a los cursos alumnas y alumnos de los últimos años de carreras de pregrado, tales como Psicología, Música, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Español, Servicio Social, con el fin de que luego pudieran incorporar y aplicar el enfoque de género en sus prácticas profesionales.

Paralelamente, se fue introduciendo la perspectiva de género en cursos de pregrado y postgrado (el primer curso fue Teoría Literaria Feminista en el Magíster en Literaturas Hispánicas). Se dirigieron las primeras tesis, de postgrado primero y de pregrado después, en el Departamento de Español de la Facultad de Humanidades y Arte, y luego en otras Facultades.

Paulatinamente se fueron incluyendo cursos de Género en la malla curricular de pregrado en las carreras de Enfermería (Enfermería de la Mujer), Sociología (Sociología y Género), Pedagogía en Español (Género y Literatura).

Se derivan de esta profusa actividad académica las siguientes publicaciones:

- Lagos, Irma y Malverde, Ivette (eds.). *Sociedad, poder, sexismo en la Educación, Jornadas de Extensión*, Concepción, 1995.
- Ziebrecht, Berta. *Los arquetipos de Carl Jung en el simbolismo de Frida Khalo*, Concepción, 1997.
- Aedo, María Teresa y Malverde, Ivette (eds.). *Siempre antes hubo otras. En "affidamento" con Odette E/so*, Inés Enríquez, Irene Romero y Luz Sobrino, Concepción, 1998.
- Boudeguer, María Eugenia y Pinto, Patricia. *Manual de introducción a los estudios de género*, Concepción, 1998.

Los problemas de financiamiento hicieron crisis a fines de 1996 y se suspendió la inscripción de alumnas en el Diplomado en Estudios de la Mujer por dos años: 1997 y 1998. Además, en abril de 1998 falleció la Dra. Ivette Malverde, luego de una larga enfermedad.

El balance, no obstante, es positivo. En palabras de Patricia Pinto:

Con la perspectiva que otorgan los años, confirmo plenamente que nuestra motivación para crear un Programa de Estudios de la Mujer abarcando las áreas de la docencia, investigación y extensión universitarias, estuvo enraizada en el compromiso con los inalienables derechos humanos. El Piem hizo suya la lucha por cambiar un estado de cosas en el que "unos son más iguales que otras"; la fuerza que lo movió y mantuvo brotó de esa fuente (Pinto, 2008a).

2.- Diemm

A partir de 1999, el Diemm se constituye en Dirección de Estudios Multidisciplinarios de la Mujer (Diemm) de la Facultad de Humanidades y Arte, cuya directora fue la profesora Felicitas Valenzuela Bousquet, del Departamento de Filosofía de la misma Facultad. Mantiene como objetivo fundamental el realizar un permanente análisis de la cultura y del conocimiento construido sobre ella, desde una perspectiva de género-mujer y del trabajo en las áreas de docencia, extensión y difusión dentro de la Universidad y hacia la comunidad en general, el funcionamiento de una biblioteca especializada, investigación y publicaciones, y realización de proyectos conjuntos con organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales.

Así, se reabre el Diplomado, que reenfoca sus objetivos; se modifica la estructura de la malla curricular según el desarrollo de módulos secuenciales de carácter obligatorio: Introducción a los Estudios de Género, Teorías Feministas, Antropología, Economía y Lenguaje. Al mismo tiempo, la Diemm continúa desarrollando proyectos de formación y capacitación en género; uno de los más estables fue el curso dictado cada año para el Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) de la Región. Sin embargo, por diversos factores relacionados sobre todo con problemas de financiamiento, pronto se discontinuó la dictación del Diplomado en Estudios de la Mujer y la actividad de la Diemm fue decayendo paulatinamente.

Luego de la jubilación de la profesora Valenzuela, el 26 de julio del año 2006, a solicitud del Decano de la Facultad de Humanidades y Arte, asume la dirección de la Diemm la Dra. María Teresa Aedo, del Departamento de Español de dicha Facultad, quien, ante la inexistencia de un equipo académico activo, debe darse en primer lugar a la tarea de convocar y constituir un Comité Académico, que quedó integrado por las profesoras: Susan Foote, de la Facultad de Humanidades y Arte; Sandra Valenzuela Suazo y Ruth Pérez Villegas, de la Facultad de Medicina; y Alejandra Brito Peña, de la Facultad de Ciencias Sociales. Su objetivo fundamental, además de mantener el espíritu de sus iniciadoras, es refundar el Programa y continuar desarrollando el trabajo desde la perspectiva de género en las áreas de docencia, extensión, investigación y ejecución de proyectos conjuntos con organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales.

Es así como se desarrollaron diversos proyectos de extensión y formación orientados a recuperar la actividad regular del Programa, la vinculación con el medio académico y con las organizaciones sociales.

Entre las tareas exitosas realizadas en este periodo, podemos mencionar, en 2007, el Proyecto “Implementación de 18 Escuelas de Formación Ciudadana y Liderazgo en las Regiones del BíoBío, de La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos”, en conjunto con Sernam y financiamiento de la Unión Europea. Las Escuelas se realizaron en todo el país, a cargo de distintas instituciones de Educación Superior, y fueron diseñadas como espacios formativos con enfoque de género, que permitieran la adquisición de competencias tanto para el desempeño organizacional y directivo, como para fortalecer la capacidad de interlocución

de las organizaciones de mujeres con la institucionalidad pública. Las destinatarias de las Escuelas eran mujeres de organizaciones sociales y políticas a quienes se ofreció los módulos de: Género, Derechos Humanos, Ciudadanía, Democracia y Herramientas para la Acción. La Diemm logró implementar dieciocho Escuelas –la mayoría de Nivel Básico (24 h), otras de Nivel Intermedio (34 h) y una de Nivel Avanzado (32 h)- con un total de 339 asistentes, de las cuales completaron el proceso formativo y obtuvieron certificación 234 personas. Cabe destacar, entre ellas, escuelas especialmente conformadas con jóvenes de ambos sexos.

En 2008, la Diemm continuó con este trabajo orientado a desarrollar competencias para contribuir al fortalecimiento de los procesos asociativos de las mujeres en la Región, y de los liderazgos femeninos en organizaciones sociales y políticas, ejecutando el Proyecto “Implementación de ocho Escuelas de Formación Ciudadana y Liderazgo, Región del BíoBío”, realizadas en las comunas de Lebu, Curanilahue, Concepción, Talcahuano, Los Ángeles y San Carlos. Nuevamente, en conjunto con el Sernam y con financiamiento de la Unión Europea, se desarrollaron los módulos de Género, Derechos Humanos, Ciudadanía, Democracia, Herramientas para la Acción, Microemprendimiento y Derechos Sexuales y Reproductivos, en los niveles Básico (36 h) e Intermedio (44 h). La experiencia adquirida el año anterior superó la convocatoria inicialmente prevista para 240 mujeres, pues se contó con la participación de 265 personas, incluyendo nuevamente grupos integrados por jóvenes de ambos sexos.

Esta experiencia educativa y de formación en Ciudadanía fue presentada por dos académicas de la Diemm en el “Xº Congreso Internacional Interdisciplinar sobre la Mujer. Mundo de Mujer (Women’s Worlds 08)”, realizado en julio de 2008 en la Universidad Complutense de Madrid, España.

En 2008 y 2009, la Diemm diseñó y dictó el curso *e-learning* “Género y Políticas Públicas”, ofrecido en el Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Concepción, cuyos destinatarios y destinatarias fueron administrativos y profesionales del Ministerio del Interior, de Arica a la Antártica Chilena, con un total de 129 y 150 personas inscritas, respectivamente.

El curso se ofreció como un aporte a la formación de profesionales del ámbito gubernamental encargados de llevar adelante el Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) de Género; su objetivo general era entregar elementos conceptuales y metodológicos para el manejo de instrumentos básicos aplicados en la definición, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas orientadas a la equidad de género.

Desde la Diemm se colabora en diversas jornadas de capacitación que aportan al desarrollo de la perspectiva de género, tal como la realizada a lo largo del primer semestre de 2009, en el Programa de Capacitación del Hospital Clínico Guillermo Grant Benavente de Concepción, sobre Garantías Explícitas en Salud (GES), que abarcó un amplio número de personas, entre ellas médicos, profesionales no médicos y técnicos paramédicos. De la misma manera, profesionales de la Diemm colaboran entregando conceptos y metodologías relativas a la incorporación de la perspectiva de género en la práctica educativa, en el marco de los

cursos de perfeccionamiento docente que anualmente ofrecía en nuestra región la Universidad de Concepción, por encargo del Ministerio de Educación.

Se mantiene, hasta hoy, colaboración con organismos gubernamentales, prestando asesoría experta, como la brindada en 2009 al Servicio Nacional de la Mujer (Sernam), Región del BíoBío, en la implementación de su proyecto “Educación e Información Previsional: Un cambio cultural que Chile y las mujeres esperaban”.

3. Promeg-UdeC

Durante la década pasada, la Universidad de Concepción realizó cambios en su estructura interna, que hacen disfuncional la fórmula “Dirección de Estudios” que había sido implementada en algunas facultades para trabajar problemáticas específicas. Para el desarrollo de unidades académicas con temas y enfoques transversales, la Vicerrectoría Académica promueve la creación de programas dependientes directamente de esta repartición. Dado que la Diemm había logrado fortalecerse en los últimos años y con el fin de facilitar el trabajo multidisciplinario, su equipo académico, conformado por las profesoras Sandra Valenzuela Suazo, Olivia Sanhueza Alvarado, Mercedes Zavala Gutiérrez, Cathereen Colters Illescas, Milady Valderrama Alarcón y María Teresa Aedo Fuentes, elaboró un proyecto de desarrollo que recibió la aprobación de las autoridades, y con Decreto del 9 de abril de 2010, la Diemm se convirtió en Programa de Estudios de Género de la Universidad de Concepción (Promeg-UdeC), dependiente directamente de Vicerrectoría Académica, en reconocimiento a su trayectoria dedicada a la construcción de conocimiento e incidencia social desde la perspectiva de género. Sus ejes fundamentales de trabajo son los de investigación e intervención en mutua y constante retroalimentación, para dar respuesta a las necesidades teóricas y técnico-metodológicas de la comunidad universitaria, de organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil, contribuyendo a la producción de saber y acopio de información regional sobre temas y problemas de género.

Como sabemos, el año 2010 fue un año muy difícil para varias regiones del Sur de nuestro país, especialmente para la Región del Maule y la Región del BíoBío, debido al terremoto y maremoto del 27 de febrero. Los planes de trabajo programados tuvieron que reformularse en nuevas, imprevistas y restringidas circunstancias.

El Promeg participó en dos de las comisiones para abordar la reconstrucción en la Universidad de Concepción, colabora además en la organización del Seminario “*Reconstruir el país, ciudadanía, género y territorio*”, en conjunto con SUR Corporación, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del BíoBío y organizaciones de la sociedad civil de nuestra Región. En agosto de 2010 organizó también el curso de Capacitación sobre la Metodología de Evaluación del impacto socioeconómico y ambiental de los desastres, con perspectiva de género, impartido por expertos de la Comisión Económica para América Latina de Naciones Unidas, Cepal.

El año 2011, bajo el alero del Promeg se ejecuta el Proyecto N° 20729-2, “Siempre antes hubo otras, Volumen II: Reconstruyendo los aportes culturales de las mujeres de la región del BíoBío”, adjudicado en el Concurso de Proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, Ámbito Regional, proceso 2011. El proyecto tuvo por finalidad recuperar y valorar las voces de aquellas mujeres que han contribuido, en distintos ámbitos, a la construcción de las identidades culturales locales de la Región del BíoBío.

En este proyecto conectamos con la inspiración profunda de una de las líneas de trabajo que estuvo presente desde el inicio del Programa, desde el Piem. En palabras de Patricia Pinto:

“... una de las motivaciones que impulsó nuestro compromiso feminista y nos mantuvo en él, acrecentando los quehaceres, las investigaciones, las publicaciones, la divulgación es que la historia de las mujeres es invisible, como la de todos los oprimidos. Callar, por la razón que sea, es una complicidad con las complejas maquinarias que tejen el silencio para hacernos desaparecer, para que nos sintamos solas, para que no surja el *affidamento* ni la solidaridad de género, para que no sepamos que “Siempre antes hubo otras” (Pinto 2008b, 2)

También en 2011, el Promeg patrocina el proyecto “Yo creo en la mar: Ciclo de talleres para el fortalecimiento de la identidad y la creación de cortometrajes Stop Motion con mujeres recolectoras de algas de Coliumo, Cocholgue, Cerro Verde Bajo y Tumbes”, dirigido por la socióloga Sra. Julia Cecilia Inostroza Delgado, quien se adjudicó el proyecto en el Concurso de Proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, Ámbito Regional, proceso 2011. Cabe destacar que las destinatarias del proyecto trabajan como recolectoras en el borde costero de la provincia de Concepción, por lo que fueron parte de la población más afectada por el terremoto y maremoto del 27 de febrero, a consecuencia de lo cual actualmente viven en aldeas de emergencia, lo que ha afectado sus cotidianidades individuales y familiares y el desarrollo de sus actividades económicas. Declaraban también la necesidad de reconstituir su relación con el mar, de manera que el proyecto se concentra en facilitar la reconstrucción humana posterior a la catástrofe.

En 2011, el Promeg continúa trabajando en capacitación a organizaciones, como las Jornadas de Perspectiva de Planificación y Gestión de Proyectos Sociales, realizadas a solicitud de la Red de Mujeres, Misión XXI-Chile, que articula en Concepción a la Comunidad Teológica Evangélica (CTE), el Servicio para el Desarrollo y la Educación Comunitaria (Sedec) y el Servicio Evangélico para el Desarrollo (Sedape).

Entre las actividades en curso, el Promeg está pronto a iniciar una agenda de trabajo conjunto con Explora Conicyt, sobre el tema Género y Ciencia, con el fin de promover y apoyar, tanto a nivel escolar como universitario, la participación de las nuevas generaciones de mujeres en los distintos ámbitos de formación y desarrollo científico, así como combatir los sesgos y la discriminación de género en la construcción del conocimiento científico. Se está preparando un seminario sobre Mujeres en la Ciencia, en el marco de la Escuela de Verano 2012 de la Universidad de Concepción.

Entre los proyectos en preparación está el de instalación del Centro de Documentación de Estudios de Género, que pretende reactivar, actualizar y ampliar el antiguo Centro de Documentación de Estudios de la Mujer, que mantenía funcionando, abierto a la comunidad, la Dirección de Estudios Multidisciplinarios de la Mujer (Diemm) en los años noventa. Creemos que sigue siendo necesario mantener esta biblioteca especializada incorporando nuevas tecnologías de archivo y difusión a disposición de la comunidad penquista para promover la investigación local desde la perspectiva de género, que acopie y difunda los resultados de estudios realizados localmente y contribuya a la construcción y visibilización del conocimiento regional en temas y problemas de género. En estrecha relación con este proyecto, está el de formalizar un grupo de investigación multidisciplinario, dedicado a sistematizar y profundizar el conocimiento situado desde la perspectiva de género.

Nos proponemos aportar también a la incorporación más transversal de la perspectiva de género en la formación de pregrado impartida por la Universidad de Concepción, mediante una propuesta de curso electivo de Introducción a los Estudios de Género, modalidad *e-learning*.

A partir de esta rápida mirada a la trayectoria del Programa, en un balance general de sus logros y dificultades, podemos reconocer que ha centrado sus aportes específicos a la no discriminación y a los derechos de las personas en el conocimiento. Desde su inicio, al decir de Patricia Pinto, el Piemm “privilegió el Saber, conscientes de que este es un Poder que tiene la capacidad tanto de mantener como de cambiar las percepciones y acciones de las personas y, por ende, los ordenamientos socioculturales” (Pinto, 2008a).

Ciertamente, las teorías feministas y de género revisan y cuestionan profundamente los mecanismos involucrados en la elaboración y en la legitimación del conocimiento, y la forma en que circula y se instituye el saber y el poder. En el momento de su fundación, la fuerte e incluso violenta resistencia de la institución académica al reconocimiento de los saberes desde el género como un cuerpo epistemológico válido, se manifestó mediante estrategias que oscilaron entre la indiferencia que cierra abruptamente la comunicación y la descalificación y negación abiertas, pasando por la burla y la frivolidad (Pinto, 2008a). Sin embargo, para las mismas mujeres que asistían a cursos, conferencias y demás actividades desarrolladas por el Programa y para su idea de una sociedad realmente equitativa, este saber alternativo y crítico adquiría cada vez más sentido.

Otra contribución importante, que se ha concretado desde los inicios del Programa, es la investigación sobre Historia de las mujeres de la Región del Bío-Bío, con el fin de visibilizar sus aportes en los distintos ámbitos de la vida social, a la vez que contrarrestar la negación de las mujeres como sujetos sociales y políticos, trabajo con la memoria local que nos parece de la mayor importancia si consideramos que a la invisibilización general de la historia de las mujeres se suma, en nuestro caso, el doble desconocimiento de la historia de las provincias y regiones, como efecto de un fuerte centralismo.

En las etapas más recientes del Programa, el género fue incorporándose a la academia como enfoque y categoría de análisis legitimada, lo que fue facilitando el trabajo en esta área.

A nivel internacional, las políticas de género reciben también respaldo y validación; en Chile, el gobierno de Michelle Bachelet formula y desarrolla la Agenda de Género, que sin duda avanzó en el tema. No obstante, aumentan a partir de aquí los riesgos de neutralizar el sentido y el impacto desestructurador de esta perspectiva y se llegará incluso a convertirlo en “lo políticamente correcto”, estrategia que le hace perder fuerza y peso político. La misma atenuación se da con más o menos frecuencia a raíz de la profesionalización de expertas y expertos en Género, que acentúa el carácter técnico y especializado por sobre la dimensión política inherente al enfoque, cuyo centro es el cuestionamiento de las relaciones de poder.

Pese al mayor reconocimiento de la importancia de sus aportes, no hay una amplia incorporación de dicho enfoque en las mallas curriculares, como tampoco hay una política universitaria definida que integre los temas y problemas transversales como Género y Derechos Humanos. Falta aún mucho camino por recorrer para transversalizar el tema de género en la universidad como institución educativa. Las posibilidades de mayor avance en este sentido chocan también con la limitada democratización de las instituciones de Educación Superior en nuestro país.

La estructura universitaria tradicional, pensada para desarrollar un conocimiento especializado parcelado, dificulta enormemente el trabajo interdisciplinario inherente a esta perspectiva. La exigencia de autofinanciamiento para las instituciones de Educación Superior constituye igualmente un escollo importante para desplegar un trabajo permanente, con la continuidad y estabilidad suficiente como para proyectar metas a mediano y largo plazo. La competencia por recursos escasos atenta, por otro lado, contra el establecimiento de alianzas entre centros universitarios y organismos equivalentes. Con todo, la indefinición de políticas estatales sigue siendo la mayor dificultad para el avance en estas temáticas.

Referencias bibliográficas

- Pinto Villarroel, P. (2008). “Fragmento de una historia: el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Concepción”. Inédito.
- Pinto Villarroel, P. (2008b). “Ivette”. Documento presentado en el Homenaje a la Dra. Ivette Malverde Disselkoe (q.e.p.d.), 23 de abril 2008, Universidad de Concepción. Inédito.

Algunos elementos de la trayectoria de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales y los Derechos Humanos

Lidia Casas Becerra²¹

Antecedentes generales

El nacimiento del Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales no puede entenderse sino en el contexto de evolución de la propia Facultad y la creación del Centro de Investigaciones Jurídicas, como departamento de investigación, en 1991. Este espacio fue concebido para impactar de manera significativa en la cultura jurídica chilena, cuya impronta ha sido, tradicionalmente, la de una aproximación formal al derecho y sin una relación fuerte con las instituciones y la cultura que le rodea.

Las disciplinas jurídicas, en la cultura jurídica chilena, poseen una muy débil tradición en el área de la investigación, especialmente aquella capaz de contribuir al mejoramiento del sistema, por ello era necesario revitalizar una tradición que se había abandonado en las universidades chilenas y, a su vez, hacer carne y no un mero slogan publicitario ser, desde la Facultad de Derecho, la universidad más pública de las privadas con una fuerte vocación de servicio público. Hemos entendido siempre ser parte de un proyecto laico, pluralista y comprometido con la democracia.

Así, en el campo de la investigación, los estudios que se desarrollan reconocen los aspectos normativos, institucionales y culturales que inciden en el funcionamiento efectivo del sistema y lo contrastan con paradigmas éticos. La incorporación de miradas interdisciplinarias, y particularmente empíricas, buscan evidenciar las brechas entre lo que se declara en el derecho y lo que éste, en la práctica, es para los justiciables. Es así una aproximación teórica anclada en los contextos sociales, culturales y políticos, de manera tal de dar respuestas satisfactorias a las exigencias de un Estado de Derecho y la protección de los derechos de las personas. Se trata de una tarea no exenta de dificultades debido, precisamente, a la ruptura que esto significa con la visión tradicional del Derecho, especialmente al momento de instalar una investigación distinta a la tradicional. En estos veinte años se evidencian cambios en la cultura jurídica que se

²¹ Abogada, Magister en Derecho, académica y coordinadora del Área de Género del Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales.

manifiestan en una mayor valoración a miradas interdisciplinarias y críticas al Derecho y sus instituciones.

La línea de investigación y trabajo en Derechos Humanos, que se inició en el año 1992, también buscó impulsar una profunda formación en Derechos Humanos en general, y en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en particular. Para ello, no solo se consideraba la realidad nacional sino también el contexto que vivía la región, en pleno proceso de recuperación y consolidación de las frágiles democracias de los noventa.

En materia de Derechos Humanos, el objetivo era, en términos generales, conseguir por medio de investigaciones, publicaciones, cursos y capacitaciones la toma de conciencia por parte de actores relevantes tales como jueces, abogados, alumnos, de la necesidad de incorporar el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el sistema jurídico y político como un factor transformador relevante en la toma de decisiones de los órganos del Estado, luego de la debilidad evidenciada durante las dictaduras. Este conocimiento y la toma de conciencia debían incidir en la dictación de leyes o en su aplicación por los tribunales y por la administración.

De esta manera, el trabajo que se realizaba en el Centro siempre estuvo en conexión con la investigación, más allá de los aspectos dogmáticos o disciplinarios, pues debía estar presente en la docencia de pregrado y la inserción en el medio.²²

Entre las iniciativas para incidir en la docencia, que han sido considerada claves, destaca la capacitación, entre 1994 y 1995, a otros docentes de otras facultades de Derecho del país, con el fin de entregar herramientas para dictar el ramo de Derecho Internacional de los Derechos Humanos o para introducir la perspectiva del Derecho Internacional en la enseñanza de otros ramos del currículo de Derecho. Con este mismo propósito nos vinculamos con las Universidades de Concepción, Tarapacá, La Serena y Austral, donde se realizaron cursos específicos.

Esta forma de desarrollar el trabajo permitió instalar una lectura y una labor en Derechos Humanos en sus diversas manifestaciones, que posteriormente llevó al establecimiento del litigio de interés público con la Clínica de Acciones de interés público. Esta tarea, desarrollada hasta la actualidad, se ha trabajado en red, con universidades de la región, desde 1996, con vistas a observar el litigio y el trabajo clínico de una manera distinta a la que tradicionalmente se desarrolla en las Facultades de Derecho. En Chile, esta iniciativa surgió con un proyecto apoyado por la Fundación Ford y con el gobierno de Canadá. Involucró a las Facultades de Derecho de las Universidades Católica de Temuco, Universidad de Buenos Aires, San Agustín de Arequipa, Universidad de Palermo y Universidad Nacional de Comahue, las dos últimas de Argentina,

²² En este primer período participaron Felipe González, actual miembro de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Jorge Mera, Cristián Riego, Carlos Peña, Jorge Correa Sutil, Nancy de la Fuente, el Ministro de Corte Carlos Cerda cada uno de ellos desde sus áreas de especialidad y también la profesora Cecilia Medina. Hoy la planta de investigadores está conformada por egresados de nuestra Facultad, y abogados/as de diversas universidades nacionales e internacionales.

estableciéndose una red de clínicas a la que se sumó la Universidad de Talca.²³ Los lazos se mantienen con algunas de estas universidades y se han incrementado y potenciado con otras en América Latina y América del Norte.

Uno de los propósitos era que la docencia recogiera la investigación desarrollada, cuestión que, como Facultad, se propicia hasta la actualidad. Una de esas áreas fue la libertad de expresión, y su impacto tuvo -y tiene- otras implicancias, como incidir en la cultura jurídica y en las discusiones legislativas sobre la ley de prensa, la reforma a las leyes de desacato para fortalecer esta libertad en el contexto de la consolidación democrática. Igualmente, en este primer período se gestan algunas investigaciones en torno a la discriminación en contra de las mujeres, sin el nivel de sistematicidad que en otras áreas. Ese es uno de los desafíos en los que la investigación del Centro puede avanzar paulatinamente en torno al ingreso de nuevos investigadores, investigadoras y docentes, con diversas miradas y áreas de intervención.

1. Nuestra vinculación en el medio

El trabajo del Centro consideró centralmente las tareas de investigación, acción e inserción en políticas públicas, dando paso a la creación de un programa de Derechos Humanos con objetivos, planes y líneas de trabajo específicas sometidas periódicamente a evaluación interna. De allí que nuestro trabajo haya tenido una conexión permanente no solo con el medio académico, sino también con las organizaciones de la sociedad civil, por medio de la facilitación de espacios, diálogos, entrega de información y conocimiento técnico, que promovieran una agenda de Derechos Humanos en Chile. La construcción de esa agenda es parte de un diálogo permanente con la sociedad civil y ello explica nuestra relación con la propuesta de ley sobre discriminación en Chile, elaborada conjuntamente con múltiples organizaciones y colectivos que fuera presentada al Congreso hace más de un lustro. Concebimos nuestro actuar como independiente y en constante interacción en red con otros miembros de la sociedad civil, por lo cual nuestras miradas, pudiendo confluir, tienen un sentido distinto a lo que las organizaciones de la sociedad civil reclaman.

En esa línea, se sumó el litigio de interés público ligado al trabajo de docencia clínica más allá de servicios jurídicos a sectores económicamente carenciados. Esta tarea ha cruzado diversas áreas de intervención y que también responden a estrategias de trabajo con organizaciones de la sociedad civil: casos por discriminación por discapacidad (vulneración del derecho del acceso a la información para personas sordomudas); acceso a medicamentos de triterapia para personas viviendo con VIH/Sida; discriminación por embarazo en las aseguradoras privadas; discriminación en la contratación, o despidos a personas viviendo con VIH, son solo algunos ejemplos. Las acciones de interés público no se reducían ni se reducen a lo meramente jurídico, y la estrategia judicial es una arista llevada a cabo por la Clínica, pero que responde a las estrategias más

²³ Felipe González y Felipe Viveros, eds. "Defensa Jurídica del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias", Cuaderno de Análisis Jurídico, Serie *Publicaciones Especiales* 9, Escuela de Derecho, Universidad Diego Portales, Santiago, 1999, p. 14.

amplias de organizaciones comunitarias y ONG y que involucran, entre otras, campañas o acciones de base.²⁴

El trabajo de litigio es también más amplio, pues lo relacionamos con el estudio y análisis sobre respuestas institucionales a dichas vulneraciones, además de intervenciones en otros litigios nacionales como amigos de la Corte, conocidos como *amicus curiae*. Participamos también en el litigio internacional, como en el caso de Atala contra el Estado de Chile, cuyas audiencias se realizaron en la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el segundo semestre de 2011.

El litigio no solo implica obtener logros en el foro judicial, sino avanzar en la concreción de los derechos humanos. Así, resulta paradójico que, en algunos de los casos nacionales antes señalados, no se logró éxito en lo judicial, pero ha significado avances y transformaciones significativas, como es el caso de la entrega de noticias en la televisión, en lenguaje de señas para personas sordomudas²⁵, y el cambio en la política del Ministerio de Salud en la provisión de triterapia para todas las personas afectadas por el VIH/Sida que lo requieran, como un derecho universal. De esta manera, el litigio fue concebido no solo como la mera práctica de la profesión legal, sino como una modificación de las políticas públicas para asegurar los derechos de las personas. Por tratarse de un trabajo clínico, implica la participación directa de estudiantes y, como un espacio pedagógico, tiene limitaciones y tiempos que no siempre responden a las acuciantes necesidades de los grupos de la comunidad, lo que puede generar malos entendidos al no comprenderse el espacio de litigio que tuvo y ha tenido nuestra Facultad. El litigio —y en general toda nuestra labor— nos hace estar conscientes de conflictos de interés que podamos tener como institución o como integrantes de la misma, enfrentarlos y resolverlos adecuadamente. En este sentido, nuestra apuesta es hacernos cargo de cuestiones que pueden incomodar, pero que en nuestra cultura se tienden a omitir con el fin de no perjudicar relaciones clientelares. Ello no significa que siempre acertemos, pero esto permite promover un clima de transparencia sobre nuestro trabajo.

Otro elemento fuerte de nuestro trabajo, y quizás uno de los más visibles, es la elaboración de un Informe Anual de Derechos Humanos que se edita desde 2003²⁶, en el que participa un equipo de investigadores de nuestra Facultad, pero también de otros investigadores de otros centros de la propia Universidad.

Este trabajo intenta aportar a la visibilización del estado de situación de los derechos de las personas en nuestro país para que constituya un espejo de las prácticas de los órganos del Estado y también los particulares, que sean violatorias de derechos con el fin de obtener

²⁴ Felipe González, Evolución y perspectiva de la Red universitaria sudamericana de acciones de interés público; en Felipe González y Felipe Viveros, Defensa Jurídica del Interés Público. Enseñanza, estrategias, experiencias, Cuaderno de Análisis Jurídico, Serie *Publicaciones Especiales* 9, Escuela de Derecho, Universidad Diego Portales, Santiago, 1999, p. 24.

²⁵ Los canales de televisión propusieron en qué noticiero habría lenguaje de señas y que, además, se turnarían para entregar tal servicio.

²⁶ Informe Anual de Derechos Humanos 2003. Hechos 2002.

cambios. Se recorre una gama de áreas como derechos económicos sociales y culturales, los temas carcelarios, abusos policiales y criminalización de la protesta social, además del estado de situación en la administración de justicia de las violaciones a los derechos humanos durante la Dictadura o de otros colectivos específicos.

El informe está concebido como una herramienta para facilitar y catalizar, en alguna medida, cambios en nuestra sociedad, los que de ninguna manera funcionan sólo con la dictación de leyes. A su vez, la importancia de mostrar un estado de situación que se integre a un proyecto académico -y político en un sentido amplio- con las organizaciones de la sociedad civil.

El que se iniciara como programa de Derechos Humanos, es hoy un Centro de Derechos Humanos, lo cual ha permitido mayor visibilidad no solo al interior de la Universidad, sino externamente. Ha implicado una cierta sistematicidad de temáticas, dado el crecimiento de nuestro proyecto, que se relaciona con el trabajo académico en las áreas de interés y especialización de los docentes y los investigadores e investigadoras de nuestra Facultad. Ello muestra ventajas, pero también desafíos para mantener líneas de investigación que no queden interrumpidas cuando los investigadores viajan fuera del país para cursar estudios de postgrado.

Otro desafío que, a mi juicio, es relevante, es la transversalización del trabajo en relación con discriminaciones múltiples: se tiende a pensar en espacios de trabajo —que se presentan también en los proyectos de trabajo de las organizaciones de la sociedad civil— como silos, perdiendo de vista que las violaciones a los derechos humanos cobran vida o se manifiestan en forma diferenciada a partir de las particularidades de los sujetos. Avanzar en este sentido constituye un desafío institucional e individual que, creemos, también se comparte con el trabajo que se realiza en materia de derechos humanos.

2. La vinculación con la docencia universitaria y con otros actores sociales

Como hemos dicho, nuestro Centro está inserto en una Facultad de Derecho, por lo cual está íntimamente ligado a nuestro proyecto docente. De allí su vinculación con la incorporación de las temáticas propias en unidades de asignaturas obligatorias, como las cátedras de Derecho Internacional Público o el desarrollo de tesinas, hasta una oferta de cursos específicos electivos, que anualmente son parte de la formación en pregrado y postgrado.

De este modo, se observan cursos sobre Derechos de la Infancia y Adolescencia, sobre temas carcelarios, Derecho de Refugiados, Género y Derecho, incluyendo el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Estas temáticas se incluyen en los cursos de especialización y de postgrado, y también en nuestra oferta de capacitación a actores del sistema de administración de justicia.

3. La formación de nuevos profesionales y cuadros comprometidos con los derechos humanos

El proyecto académico de la Facultad es formar profesionales críticos, hombres y mujeres capaces de entender las distintas dimensiones del fenómeno jurídico y de desempeñarse en los diversos roles o funciones de la profesión legal. La integración de los derechos humanos es una arista en esta formación, en que se procura un equilibrio entre la enseñanza conceptual (teoría legal y dogmática) y la adquisición de destrezas propias de la profesión legal en esta área del Derecho.

Los y las estudiantes son partícipes de nuestro trabajo en diversas dimensiones como colaboradores activos: como ayudantes de investigación en la elaboración del Informe Anual o en otros proyectos de investigación. Se incentiva y apoya a nuestros estudiantes, para que se involucren en pasantías en la Comisión de Derechos Humanos (Relatoría de Libertad de Expresión y de las Mujeres) y en la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en espacios en que confluyan la teoría y la práctica en la enseñanza-aprendizaje.

4. Desafíos

En este recorrido podemos identificar ciertas fortalezas y aprendizajes. Una de ellas es entender nuestro quehacer en el marco de continuidad, sistematicidad y permanencia bajo una constante evaluación. Esto ha sido parte de nuestro proceso de aprendizaje.

Un segundo elemento es el apoyo de autoridades universitarias dado un contexto de limitaciones presupuestarias, que será un desafío permanente. También, otra de nuestras fortalezas es que la Universidad y la Facultad siempre han asegurado la independencia de este proyecto académico, aun cuando lo que podamos decir, individual o colectivamente, provoque tensiones y eventualmente conflictos con nuestras propias autoridades.

En materia de recursos, la mera existencia de un cuerpo de investigadores de planta asegura, en cierta medida, un proyecto académico de esta envergadura y sostenido en el tiempo. La pluralidad de miradas se nutre con los propios egresados de la UDP y también con otros profesionales que provienen de otras universidades nacionales e internacionales. Sin embargo, nuestra capacidad de crecimiento en diversas áreas de relevancia para el contexto actual está constreñida por los limitados recursos. Cómo se hace es, sin duda, una tarea pendiente, dado que nuestra labor también ha dependido de los recursos externos que nuestro trabajo ha podido captar. Por ello, quizás el trabajo en red con otras instituciones de Educación Superior debe ser estudiado considerando las fortalezas y la complementariedad entre los proyectos académicos que distintas instituciones desarrollan.

Otro desafío importante y no menor es el que enfrenta el cuerpo de investigadores en su propia inserción en una institución que ha propiciado seriamente una carrera académica, con sus mecanismos de funcionamiento, bajo un sistema de escrutinio y acreditación, y cómo se

relaciona esa carrera con una labor distinta a lo que, podría decirse, es tradicionalmente un trabajo académico.

El trabajo del Centro está cruzado por el *advocacy* o cabildeo, la investigación-acción que presenta sus propias complejidades en la inserción de una institución de Educación Superior. Las tareas que se desarrollan tienen su propia audiencia: la ciudadanía; y solo en ciertos sentidos dialogan con la academia en la lógica de investigación más dogmática o disciplinaria del Derecho. Así, se produce una suerte de quiebre entre el trabajo de los investigadores del Centro, con el funcionamiento de lo que se espera en la comunidad académica.

La lógica universitaria tiene parámetros propios en los cuales la calidad del trabajo se mide a partir de la investigación y publicación de trabajos académicos en revistas científicas indexadas y sometidas a un control de pares, y cuyos productos están en constante evaluación para el avance y la consolidación de una carrera académica. Esta es una tensión permanente para todos aquellos que realizamos este tipo de trabajo. De esta forma, ese investigador o esa investigadora debe tener cierta versatilidad para dialogar con distintas audiencias y con diversos fines: hablarle a la ciudadanía, a los medios y a sus propios pares. Si bien el trabajo en el Centro de Derechos Humanos puede tener un gran impacto en la comunidad y en el medio, este puede carecer de incidencia en la métrica de la academia.

Conscientes y viviendo nuestras propias tensiones, desde lo más institucional hasta lo personal, creemos que hemos logrado impactar en el ámbito de la docencia en nuestra Facultad. Ello no ha estado exento de tensiones inherentes a los cambios y a lo que significa una mirada crítica al paradigma formal en la enseñanza del Derecho, cual es la exposición repetitiva y memorística. A partir de esta aproximación se han formado abogados y abogadas que cuentan con experticia en su pregrado en materia de Derechos Humanos, y se han constituido en una masa crítica de aporte, tanto en Chile como en el extranjero. Ese es un paso.

Debemos seguir trabajando para que la investigación nutra la acción y la mirada crítica al Derecho y al funcionamiento de sus instituciones.

Historia, memoria política y discernimiento ético

Elizabeth Lira²⁷

Antecedentes

La experiencia de investigar permite a estudiantes de primer año de universidad aproximarse a la historia pasada desde el conocimiento de los hechos y la comprensión del contexto en que esos hechos se produjeron. A través del curso electivo “Historia, Política y Ética de la Reconciliación Política en Chile”, realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado desde 2008, hemos privilegiado la investigación personal como forma de adquirir conocimientos y competencias profesionales, pero también como una metodología para formarse un juicio ético y político propio en relación con el pasado remoto y el pasado reciente de nuestra historia nacional, especialmente en situaciones en las que se han vulnerado los derechos de las personas.

1.- Metodología del Curso

Al inicio de cada semestre se entrega el programa que contiene información sobre los objetivos del curso, la metodología de trabajo, las formas de evaluación y sus fechas, más un listado de casos. Este listado es una proposición. Cambia parcialmente en cada semestre al introducir nuevos temas, incluyendo especialmente los casos poco investigados tanto del siglo XIX y del siglo XX o nuevos casos recientes. También se consideran casos de violaciones de derechos humanos que se encuentran actualmente en proceso o han sido recientemente fallados. El período considera casos desde 1814 hasta el presente.²⁸ Cada estudiante debe elegir un caso para investigar durante el semestre e inscribirlo en las primeras dos semanas. Puede proponer un caso de su propio interés que corresponda a la tipología señalada.

Las evaluaciones se realizan sobre dos informes de avance programados. El primer informe se focaliza en la prensa y en la información pública sobre el caso, contenida en artículos de revistas, libros e información de internet. El segundo informe debe referirse al

²⁷ Psicóloga, Magister en ciencias del desarrollo, Directora del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.

²⁸ El curso es semestral y se ha dictado dos veces al año, entre 2008 y 2010. Los alumnos pueden elegir dos veces el mismo curso.

proceso judicial correspondiente, si lo hay. Si no lo hay, la información no ha sido encontrada o no es accesible, lo que puede ocurrir en algunos casos antiguos, se requiere señalarlo, explicando las circunstancias del caso y la búsqueda realizada. Si el caso fue amnistiado se requiere incluir la ley o decreto ley correspondiente.

El trabajo final debe integrar ambos informes de avance y realizar un análisis político, social, jurídico y ético. Se espera que se señale cuánta verdad pública se logró sobre el caso y cuánta justicia. Se señala si hubo amnistías e indultos, cuáles fueron las consecuencias del caso y qué juicio le merece a quien investigó el desenlace registrado. Se ha construido una pauta para verificar que todos los aspectos importantes para la comprensión del caso se encuentran incluidos.

A través de las clases (16 sesiones, de dos horas y media cada una) y de la investigación personal se busca desarrollar un proceso que permita, al final del curso, identificar, conocer y debatir sobre algunos de los principales conflictos políticos de la historia nacional. El curso se propone, a través del análisis de los casos investigados, identificar las modalidades históricas de resolución de conflictos políticos y de reconciliación política, incluyendo los procesos de verdad, justicia, amnistías, indultos y reparaciones, de acuerdo a los casos en que las hubo.

El contexto político es analizado a la luz de los procesos que cristalizan en cada caso, según corresponda. Las circunstancias específicas permiten ilustrar el uso de los estados de excepción, las facultades extraordinarias, la aplicación de decretos y leyes de seguridad interior del Estado y las medidas represivas aplicadas contra quienes dirigían y organizaban paros y huelgas ilegales, movilizaciones sociales con el fin de conseguir mejores condiciones laborales y salariales, resistían alzas de precios o protestaban por medidas gubernamentales, muchos de los cuales terminaron con numerosos detenidos, heridos y muertos antes de 1973. Después de esa fecha, los casos son de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos o personas muertas a causa de la violencia política, que se encuentran en proceso o ya han sido sentenciados.

Se busca conocer sobre la defensa de los derechos de las personas a través de los procesos judiciales y registrar también las formas de denuncia y resistencia desde las organizaciones sociales, los partidos políticos, las agrupaciones de familiares de las personas afectadas por las medidas políticas (familiares de presos y ex presos, familiares de detenidos desaparecidos y otros) según las épocas, denunciando sus casos ante la opinión pública nacional y en el ámbito internacional.

Se analizan también los distintos momentos de reconciliación política basados en leyes de amnistía e indultos, así como las formas institucionales de resistencia a la impunidad política y social, como han sido las acusaciones constitucionales y las comisiones investigadoras en el Congreso y las comisiones “de la verdad”.

En la historia nacional la *verdad*, como una herramienta política, ha sido considerada necesaria para marcar la diferencia entre el pasado de violencia y el futuro *reconciliado*. No

obstante, para muchos la reconciliación política requería dar vuelta la página cerrando el capítulo para siempre, utilizando amnistías amplias que buscaban que se funcionara en el futuro como si los hechos conflictivos no hubieran sucedido. Este dilema aparece en la mayoría de los casos anteriores a 1973. Por otra parte, las acusaciones constitucionales, aunque no siempre lograban sus objetivos, posibilitaban una cierta reconstrucción de los hechos y apuntaban a la interpelación de las autoridades involucradas. En el Congreso se discutía la función política de la verdad, la justicia y la reconciliación bajo las expresiones y modalidades propias de cada época. Cumplían parcialmente con esos propósitos las comisiones especiales designadas por el Congreso o por el Ejecutivo en casos de atropellos de derechos y muertes de personas, Sería el caso de la comisión creada por el Ejecutivo en 1942 después de la muerte de 3 obreros del carbón en Lota. También las organizaciones sindicales establecerían sus comisiones investigadoras como ocurrió en Ranquil en 1934. Casi nunca los informes oficiales tuvieron consecuencias ni efectos vinculantes y menos aún los informes realizados oficiosamente, pero erosionaron la impunidad buscada para garantizar la paz social.

Las comisiones de la verdad o las comisiones investigadoras no constituyen temas de trabajo de investigación individual. Los informes se trabajan y discuten en clases, analizando los objetivos políticos y los temas principales en trabajo de grupo. Cada grupo expone al curso sus análisis, buscando desarrollar una perspectiva comparativa y crítica sobre los alcances y limitaciones de dichas iniciativas.

Durante el semestre se considera también la discusión de tres películas o videos sobre el tema de la justicia: “El Chacal de Nahueltoro” (Miguel Littin); “No Olvidar” (Ignacio Agüero); “El caso Pinochet” (Patricio Guzmán); “El Estadio Nacional” (Carmen Luz Parot). Estos títulos son a modo de ejemplo, a los que se agregan “Chile se llama Juan” (Ana María Egaña), “Nostalgias de la luz” (Patricio Guzmán), y “El diario de Agustín” (Ignacio Agüero). Otras películas consideradas han sido “Missing” de Costa Gavras; “La muerte y la doncella” de Ariel Dorfman y Roman Polanski y “Amnesia” de Gonzalo Justiniano.

Las tres o cuatro últimas sesiones del semestre, dependiendo del número de alumnos, se dedican a la exposición de cada una de las investigaciones realizadas, utilizando recursos audiovisuales.²⁹ El proceso de exposición de las investigaciones permite recibir las opiniones y sugerencias de las y los compañeros, profesora y ayudante para mejorar el trabajo final. A su vez, permite alcanzar una visión más completa de los hechos conflictivos sucedidos en el país, al tomar conocimiento del conjunto de las investigaciones realizadas en el semestre.

Las y los alumnos consultan regularmente a la profesora y al ayudante sobre sus dudas, sobre bibliografía, sobre fuentes de información para su caso particular y se les apoya y orienta de manera personal para que busquen donde tienen más probabilidades de encontrar la información que requieren.

²⁹ El número de alumnos aceptados alcanza a 40, pero en ocasiones ha llegado a 45.

2.- Metodología de la Investigación individual

Cada estudiante podrá aproximarse al conocimiento de los conflictos políticos desde una perspectiva ética, histórica y política, a través de la revisión de los distintos textos y medios audiovisuales, de la síntesis de la información trabajada y de sus propias reflexiones y juicios, así como del intercambio con sus compañeras y compañeros.

La investigación de cada caso se realiza principalmente a través de la revisión de la información en internet, la bibliografía disponible en artículos y libros; la prensa del caso, buscando analizar la información en medios de distinta orientación política; los procesos judiciales y la información de prensa de dichos procesos; las actas de las sesiones del Congreso, las revistas institucionales de las Fuerzas Armadas, principalmente del Ejército y Carabineros; los archivos ministeriales de la administración, especialmente los archivos del ministerio del Interior y las leyes y decretos leyes de amnistía e indultos en relación a los involucrados en el caso. Eso requiere dedicar tiempo para revisar archivos y especialmente para aprender a trabajar con ellos.

El primer trabajo debe contener la revisión de la prensa, de revistas y publicaciones sobre los hechos del caso, además de información del proceso judicial a través de la prensa. En casos posteriores a 1973, la gran mayoría han tenido cobertura de prensa con ocasión del proceso judicial y no cuando ocurrieron los hechos. Se debe identificar la bibliografía y fuentes utilizadas, así como las publicaciones que ilustran e informan sobre el contexto político e histórico del caso.

El segundo trabajo debe contener el análisis del proceso judicial (o los procesos); se debe identificar el estado del proceso judicial (en curso o fallado) en los tribunales; explicar la trayectoria judicial del proceso e informar en el caso de que haya sido presentado ante la Comisión o la Corte Interamericana de Derechos Humanos y si se hubieran presentado demandas civiles contra el Estado de Chile. Analizar las sentencias, amnistías e indultos según corresponda y registrar si el caso aparece identificado en los informes de las comisiones de la verdad.

Se espera que el trabajo final sea un relato coherente y articulado que incorpore la información obtenida durante el proceso de investigación. Debe tener una introducción que explicita los objetivos y que caracterice el caso y una conclusión que dé cuenta del proceso de investigación, del aprendizaje logrado y de las observaciones realizadas sobre los datos reunidos. Debe contener, además, la identificación de los protagonistas y el análisis del contexto político, así como el desenlace del caso (sentencia, cumplimiento de la condena, indultos, amnistías según corresponda). Las reacciones políticas ante las condenas forman parte de este trabajo analítico final.

Las conclusiones deben contener un comentario final que tome en cuenta la evaluación de la aplicación de justicia, la obtención de la verdad, la sanción a los criminales, las reacciones políticas o la inexistencia de justicia, la prolongación del conflicto y sus derivaciones como es el caso de la "Pacificación de la Araucanía".

La bibliografía sugerida y las fuentes a revisar, consideran habitualmente el sitio Memoria Chilena de DIBAM y la Biblioteca del Congreso Nacional como una revisión inicial indispensable. Para cada caso elegido se entregan nombres de autores a revisar, procurando que conozcan autores que proporcionan visiones distintas de los hechos en estudio, a fin de lograr el análisis comparativo y crítico y la aproximación personal a los hechos. La revisión de documentación de instancias internacionales resulta indispensable en aquellos casos que han sido presentados a la Comisión o a la Corte Interamericana o aquellos casos que han tenido juicios fuera del país como Bernardo Leighton, Carlos Prats y Sofía Cuthbert, Orlando Letelier y Ronnie Moffit o los casos de detenidos desaparecidos por la Operación Cóndor.

Alumnos y alumnas deben investigar más allá de la bibliografía básica, utilizando artículos, otros libros y fuentes de archivos y deben producir un texto de no más de 20 páginas. Las fuentes consultadas deben ser citadas debidamente. En el caso de ser textos encontrados en Internet deben identificar la url y la fecha de acceso. El trabajo debe ser redactado como si fuera el borrador de un artículo a publicar, sin errores ortográficos y con una redacción apropiada (aspectos que forman parte de la calificación). La presentación de trabajos plagiados (copia de más de 3 líneas textuales sin la cita debida y sin colocar entre comillas) implica la reprobación automática del curso si, habiéndose advertido claramente en la calificación de los trabajos parciales, no se corrige el error.

En cuanto a la calificación, cada informe de avance constituye un 20% de la nota. El trabajo final se pondera con un 30%. La presentación oral vale un 20%. Cada estudiante debe realizar una autoevaluación justificada que pondera un 10% de la nota.

3.- Temas de Investigación

Los casos se refieren a situaciones de conflicto a raíz de problemas sociales y políticos, en los que inciden distintas visiones ideológicas y políticas sobre el país y su desarrollo, sobre el modelo económico, sobre el orden público y la seguridad del Estado, entre otros. Con frecuencia las movilizaciones y protestas fueron controladas mediante la aplicación de leyes de seguridad del Estado, facultades extraordinarias y estados de excepción, dando lugar a detenciones, relegaciones, cárcel y condenas diversas, así como a represión directa con resultados de muerte. Estas situaciones forman parte de los casos en diversas épocas. La indagación necesaria para escribir el trabajo requiere conocer los hechos y reconstruir su impacto sobre personas, familias, organizaciones y sobre la vida política del país.

La conflictividad es, por otra parte, un elemento difícil de asimilar sin abanderizarse a favor o en contra. Esa percepción permite entender también la persistencia de la diversidad de juicios que esos hechos provocan – juicios políticos y éticos- que perduran en el tiempo. Esos juicios sintetizan los elementos que forman parte de las diversas memorias políticas (de grupos, partidos, individuos y del Estado) sobre un pasado remoto y sobre un pasado

reciente, caracterizado por una conflictividad que se reproduce y reactiva, precisamente, por la falta de justicia y la impunidad que ha prevalecido en la sociedad

A modo de ejemplo, algunos de los casos propuestos para la investigación individual han sido:

- 1837: Asesinato de Diego Portales.
- 1866 – 1881: La llamada “pacificación de la Araucanía”.
- 1891: Matanza de Lo Cañas, 18 y 19 de agosto.
- 1907: Masacre de obreros salitreros en la Escuela Santa María de Iquique, diciembre.
- 1921: Masacre de obreros salitreros en la oficina San Gregorio, 3 de febrero.
- 1931: Sublevación de la Escuadra, septiembre.
- 1931: Asalto al regimiento Esmeralda de Copiapó y asesinatos en Vallenar, diciembre.
- 1934: Levantamiento campesino en Ranquil. Comuna de Lonquimay, Cautín junio-julio.
- 1935-36: Huelga ilegal de obreros de los Ferrocarriles del Estado.
- 1938: Masacre de militantes del Partido Nacional Socialista en la Caja de Seguro Obrero en Santiago. 5 de septiembre.
- 1939: Complot del Póker, golpe fallido encabezado por el general Ariosto Herrera (agosto).
- 1946 Muertes de manifestantes en la Plaza Bulnes en Santiago, 28 de enero.
- 1948: Complot de "Las patitas de chancho".
- 1951: Complot de Colliguay.
- 1957: Represión de manifestaciones en contra del alza del transporte, 2 de abril, (22 muertos).
- 1971: Asesinato de Edmundo Pérez Zukovic, junio.

Casos Posteriores a 1973

- 1973: Caravana de la Muerte.
- 1973: Luis Almonacid.
- 1973: Lonquén.
- 1973: Paine.

- 1973: Pisagua.
- 1973: Miguel Woodward.
- 1974: Prats y Sofía Cuthbert.
- 1974: Diana Arón.
- 1974: Antonio Llidó.
- 1974: Alfonso Chanfreau.
- 1975: Luis Dagoberto San Martín.
- 1975: Miguel Ángel Sandoval.
- 1976: Orlando Letelier.
- 1976: Carmelo Soria.
- 1976: Víctor Díaz.
- 1976: Marta Ugarte.
- 1980: Asesinato del carabinero Heriberto Novoa en atentado contra la "llama de la libertad" (cerro Santa Lucía, Santiago).
- 1980: Asesinato del director de la escuela de inteligencia del Ejército, coronel Roger Vergara.
- 1982: Asesinato de Tucapel Jiménez, dirigente sindical.
- 1983: Asesinato del general de Ejército Carol Urzúa, intendente de Santiago.
- 1985: Secuestro y degollamiento de tres profesionales comunistas por miembros de Dicomcar 29 marzo.
- 1986: Secuestro y asesinato de José Carrasco, Felipe Rivera, Gastón Vidaurrázaga, Abraham Muskablit. Crímenes cometidos por el autodenominado "Comando 11 de septiembre", (7-8 septiembre).
- 1986: Atentado contra Pinochet en cajón del Maipo, Región Metropolitana, (7 septiembre).
- 1991: Asesinato del senador Jaime Guzmán Errázuriz.

Como se dijo, las y los alumnos pueden proponer otros casos de su interés, explicando su motivación y la relación con el tema principal del curso, aunque no estén incluidos en el listado propuesto en cada semestre.

4.- Observaciones finales

En resumen, el curso permite

- a) Conocer los dilemas de la reconciliación política posteriores a algunos de los conflictos políticos durante la historia de la República en: guerras civiles (1830, 1851-1859, 1891), el conflicto descrito como “pacificación de la Araucanía”, las masacres y represiones con resultado de muerte, y la dictadura de 1927-a 1931; los procesos judiciales en casos de complot y los casos de violaciones de derechos humanos ocurridos después de 1973.
- b) Conocer y analizar el uso de los estados de excepción y las facultades extraordinarias en los conflictos políticos.
- c) Identificar y analizar los requisitos y modalidades de reconciliación política a que dieron origen esos conflictos: leyes de amnistías, medidas de reparación, otros.
- d) Describir y analizar las formas de resistencia a la impunidad jurídica y política implementadas a través del análisis de algunas acusaciones constitucionales, comisiones investigadoras y procesos judiciales (1891, 1931, 1932, 1934, 1938, 1957, 1973 hasta el presente).
- e) Identificar las acciones judiciales realizadas en cada caso.
- f) Identificar y analizar los dilemas éticos y políticos que han surgido en cada conflicto y las particularidades del proceso posterior a 1973.

La experiencia de estos años muestra que la diversidad de memorias e interpretaciones queda cruzada por el juicio ético de los hechos y las consecuencias producidas. Aprender y recordar es condición de la autonomía personal. ¿Cómo transmitir una visión crítica sobre ese pasado reciente y sobre el pasado remoto que construyó las estructuras institucionales sobre las cuales se funda la estabilidad del régimen político nacional? Una respuesta es investigar de manera crítica el pasado, focalizado en los temas indicados, ya que en ellos se puede aprender sobre los derechos humanos considerados como una ética universal de la convivencia humana, mucho antes que se conocieran del modo como los conocemos hoy.

El curso apunta a exponer a las y los alumnos a una experiencia de investigación que posibilite una aproximación científica, posibilitándoles tomar partido después de disponer de los conocimientos. La memoria personal incluye y reconstruye las propias experiencias, transformándolas en sucesivas elaboraciones que se expresan en visiones de la vida y de las relaciones sociales, en conocimientos y en actitudes. Nuestra hipótesis es que los nuevos conocimientos contribuyen a complejizar la mirada sobre el pasado. La posibilidad de obtener esos conocimientos a través de un proceso personal de indagación y reflexión los connota como *experiencias* de aprendizaje que permiten apropiarse de otro modo de ese saber.

Parte de las percepciones y conclusiones señaladas por los alumnos es que en el estudio de los casos es preciso identificar los recursos jurídicos, políticos y sociales implementados para garantizar los derechos de las personas. De este modo es posible identificar cómo las condiciones de reconciliación después de conflictos políticos, se han basado en la aspiración compartida de lograr la *paz social* como un valor esencial, pero durante décadas y siglos se ha dado muy poca importancia a las personas afectadas y sus familias. La paz social y la reconciliación aparecen como objetivos que todos los sectores políticos dicen procurar. No obstante, las condiciones y características de dicha paz y reconciliación difieren entre los distintos grupos políticos y difieren principalmente en relación con la consideración de las y los afectados. Casi siempre ha existido una tensión y una resistencia a las modalidades implementadas para asegurar la paz, la que también, casi siempre, se ha basado en el olvido jurídico de todos los crímenes ocurridos durante el conflicto, (amnistías). La impunidad para todos fue hasta el siglo XX la base de la paz social, no sin resistencias de distintos sectores que aspiraban al reconocimiento de los derechos de las personas y por tanto a la reparación de las víctimas y al castigo de los culpables. Esa visión empezó a tomar lugar en la última década. Este es el marco común de las investigaciones individuales, enfatizando la identificación y el reconocimiento de los derechos vulnerados y las acciones judiciales realizadas para restablecerlos.

Las disputas por la memoria: el Estado y la ciudadanía

Mario Garcés³⁰

Introducción

Quisiera partir de un lugar común: las sociedades que han vivido experiencias traumáticas o extraordinarias, que se apartan de lo que se consideraba un cierto curso “normal” de la historia, hacen de la memoria un campo de disputas en torno a los modos de narrar el pasado. Estas disputas comprometen, en algunas circunstancias, al conjunto de la sociedad, pero, de manera más activa, a diversos grupos sociales que encarnan tales disputas. Esas disputas por la memoria pueden desenvolverse en diversos escenarios: en el campo de la vida privada, de la vida comunitaria –en sus diversas expresiones–, así como en el campo público, tanto en los medios de comunicación como en la política y el Estado.

Un segundo lugar común, que me parece también interesante de señalar como punto de partida para la reflexión que quiero proponerles, es que la memoria, como sabemos, es selectiva. No se puede recordar todo, y los sujetos tanto individuales como colectivos eligen entre sus recuerdos aquellos que les resultan más significativos, ya sea por el impacto emocional o por el valor simbólico que ellos representaron y representan para la vida social y política. Y a propósito de estos actos de selección o valoración social y política de la memoria, como nos ha enseñado Todorov, no estamos libres de los “abusos de la memoria”; pero tampoco, en otro sentido, de los actos negacionistas de la memoria.

Establecidos estos dos puntos de partida, las disputas y la selección de las memorias, quiero proponer algunas reflexiones que vinculen, en primer lugar, la memoria histórica con la democracia y la ciudadanía; y, en segundo lugar, la memoria histórica con la universidad.

³⁰ Doctor en Historia, docente del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile y Director de ECO, Educación y Comunicaciones. Coautor, con Sebastián Leiva, de *El golpe en La Legua. Los caminos de la historia y la memoria* (LOM, 2005), y con Nancy Nicholls, de *Para una historia de los DD. HH. en Chile. Historia institucional de Fascic, 1975-1991* (LOM, 2005)

1. La memoria histórica, la democracia y la ciudadanía

¿Qué vínculos se pueden establecer entre la memoria histórica, relativa a la violación de los derechos humanos y la democracia? En términos generales, se trata de una relación negativa, ya que la democracia debiera garantizar que algo cruel y devastador que ocurrió en el pasado no vuelva a repetirse. O sea, *nunca más* la violación masiva y sistemática de los derechos humanos. No parece una tarea fácil y puede llegar a ocurrir que participemos, sobre todo en los inicios de las transiciones, de una noción ingenua o boba de la democracia, como la llamó Luis Alberto Romero en Argentina (pensar que la democracia era la panacea para la resolución de todos los problemas acumulados). O también puede ocurrir que se formulen versiones particulares del *nunca más* como por ejemplo se ha señalado más de una vez en Chile: “Nunca más la violación de los derechos humanos” y “Nunca más la Unidad Popular”.

Admitamos que existe una voluntad sincera de no volver a violar de modo sistemático los derechos humanos. Esta se expresa como un deseo de futuro: vamos a construir una sociedad auténticamente democrática. Pero, de inmediato se nos presentan dos problemas o preguntas: en primer lugar, si basta con afirmar la voluntad de no violar los derechos humanos, sin hacer los necesarios ejercicios de establecimiento de la verdad sobre la violación de tales derechos, sobre todo si esos han sido negados, encubiertos o minimizados; y, en segundo lugar, si hay espacio para la justicia y la reparación de quienes sufrieron la violación de sus derechos.

Todo indica que la respuesta es que sí, es necesario, para afirmar una voluntad de un “nunca más”, asegurar “verdad y justicia”, como reclamaron en Chile las agrupaciones de víctimas de la represión y los organismos de derechos humanos. Pero, ¿por qué estas organizaciones reclamaron y reclaman hasta hoy verdad y justicia? Me parece que la respuesta está en la política o, dicho de otra manera, en la forma que tomó la transición en Chile, que condicionó las capacidades del Estado para responder a estas demandas, pero también condicionó en grado importante los derroteros de la memoria, al menos de lo que podríamos denominar la “memoria oficial”.

La transición chilena es sui generis, y ha sido presentada al mundo, por la mayoría de los dirigentes políticos de la transición, como ejemplar. Se llegó a sostener, incluso, que la permanencia de Pinochet en la comandancia en jefe era una garantía para el retorno a la democracia. Y cuando un grupo de organizaciones de la sociedad civil y de parlamentarios, en 1998, presentaron una acusación constitucional para despojar de derechos políticos a Pinochet, sectores de la Concertación indicaron que ello ponía en tela de juicio la propia transición. Por esta razón, un grupo de parlamentarios de la Concertación votó en contra de la acusación y esta fue archivada. Ese mismo año 1998 se produjo la detención de Pinochet en Londres, que modificó todo el cuadro político interno.

Consideremos algunos rasgos de la transición chilena y su relación con la ciudadanía y la democracia. Se trata de una transición pactada, pero “de un pacto ambiguo, con muchos supuestos y sin un texto explícito que fije los términos de los acuerdos entre el poder militar en retirada y el poder civil emergente”. Sin embargo, no hay que engañarse, ya que a pesar de que no existe un texto de esta naturaleza que fije los términos de la transición, sí hay un texto que fija los términos del proceso institucional. Este texto es, ni más ni menos, la Constitución Política del Estado, heredada de la Dictadura, que buscaba asegurar la proyección de un sistema político de rasgos autoritarios. Dicho en pocas palabras, se trata de una transición que se hace según lo prescribe una carta constitucional heredada de una dictadura, débilmente modificada en 1989, y que debe hacer posible el restablecimiento de la democracia. En rigor, una contradicción en sus propios términos. En Chile no hay reforma a la Constitución, como en Brasil en 1978, ni Pacto de la Moncloa como en España en 1977, ni juicio a las juntas militares como en Argentina en 1985. Pero, hay más, no solo la transición se adapta a la Carta Constitucional de la Dictadura, sino que además, como ya indicamos, Pinochet se convierte en una suerte de garante de la transición, como Comandante en Jefe del Ejército, por ocho años, y luego como Senador institucional, hasta su detención en Londres en 1998.

En este contexto transicional, el “factor Pinochet” será un dato de la causa que condicionará el desenvolvimiento de los políticos chilenos que retornaron al Estado. Este condicionamiento generó una serie de estrategias adaptativas al “pacto”, al menos en dos direcciones: a) el carácter elitista de la gestión política, tanto relativo a la negociación con los militares y los empresarios como a la exclusión de la participación popular; y b) la cuestión de la gobernabilidad, que se conceptualizaría como “democracia de los acuerdos”, es decir, solo se puede avanzar en aquello en que hay acuerdos en la élite política. Este, me parece, es el telón de fondo de muchas de las disputas por la memoria, sobre todo en el Estado y los medios de comunicación. Es en este contexto que el énfasis de la política del Estado sería puesto en la verdad, pero en una “verdad oficial” que debía ser capaz de reconciliar a los chilenos. Opción que los medios de comunicación favorecerían, además, con la idea del “empate histórico y moral” (todos nos equivocamos y llevamos el país al desastre y la tragedia que no queremos repetir).

Con todo, la memoria es porfiada, y a pesar de los obstáculos de la transición, las disputas y debates en torno a nuestro pasado han influido para que, encarnada en diversos actores, tome sus propios y a veces inesperados derroteros. En efecto, diversos sucesos, iniciativas académicas y procesos sociales y políticos han venido, a mi juicio, influyendo en la historia reciente de la memoria. Porque, como bien sabemos, la memoria es histórica en un doble sentido: por una parte, porque refiere a acontecimientos del pasado, y por otra, porque como fenómeno social y cultural se recrea en el tiempo. Paradojalmente, en este último sentido, la memoria histórica es un asunto del presente

Se puede, a estas alturas, hacer una breve historia de la memoria en la transición, marcada por algunos hitos que representaron giros, rupturas y un evidente impacto sobre la

sociedad, como, por ejemplo, la elaboración del Informe Rettig que, con límites, constituye algo así como una primera “historia general” de la represión; la detención de Pinochet en Londres y sus efectos sobre la justicia, que estimuló a los jueces a dejar de aplicar de modo sistemática la Ley de amnistía; el Informe Valech, que nos devolvió el horror cotidiano, extensivo y masivo de la violación de los derechos humanos; la fundación del Museo de la Memoria y del Instituto Nacional de Derechos Humanos, que hacen visible la emergencia de una política pública con relación a la memoria y a la defensa de los derechos humanos.

2. La memoria desde la sociedad civil

Pero volvamos más ampliamente sobre la democracia y la ciudadanía. Si bien el Estado ha intervenido e influido de manera importante sobre la configuración de la memoria, habida cuenta de los límites de una democracia elitista y excluyente de la participación popular, esa memoria ha seguido otros cursos y otras formas en diversos espacios de la sociedad civil: el mundo editorial, las organizaciones populares y los movimientos sociales y, por cierto, los centros académicos y universitarios.

De manera rápida y esquemática, podemos decir que hemos estado asistiendo a un cierto boom de la memoria, y que las acciones e iniciativas impulsadas desde la sociedad civil se han multiplicado en los últimos años: seminarios, publicaciones, archivos, diplomados, circuitos turísticos, conmemoraciones, memoriales, centros y casas de memoria. Probablemente, muy pronto requiramos de pequeños estudios que nos ayuden a hacer el inventario de estas diversas iniciativas. Me quiero detener solo, y de manera muy general, en algunas iniciativas en el campo social popular.

Desde el punto de vista social, y en perspectiva histórica, uno de los sujetos colectivos más relevantes en las luchas por la memoria y la verdad en nuestro país fueron las agrupaciones de víctimas de la represión, y en particular la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos. En la primera fase de la transición, las acciones de estas agrupaciones y de las organizaciones de derechos humanos fueron también fundamentales para evitar las deseadas leyes de punto final, que tentaban a los militares y a muchos de los dirigentes políticos de la transición. En segundo lugar, nuevas organizaciones, colectivos y agrupaciones, como Villa Grimaldi, Londres 38 y José Domingo Cañas, hicieron posible diversos memoriales, centros y casas de memoria.

Con todo, hay otros sujetos menos visibles, para los cuales la memoria, a veces, constituye una acción intencionada, pero las más de las veces, una práctica que forma parte de su vida social y cultural. Me refiero, por una parte, a las organizaciones sociales poblacionales y estudiantiles y, por otra, en un sentido más amplio, a aquellas reelaboraciones populares del pasado.

Con relación a las organizaciones sociales de pobladores y estudiantes, muchas de ellas se hacen parte de los procesos de memoria en diversas iniciativas de historia local, de celebración del aniversario de sus poblaciones, de construcción de pequeños memoriales, de producción artística a través del teatro, de redes de *hip hop*, de grupos de rock que componen para el barrio, de audiovisuales que suben a YouTube, de colectivos universitarios que participan de las “marchas del once de septiembre”. Y lo que no se expresa de manera más permanente, se hace visible cuando estalla el movimiento social. Este es el caso del movimiento estudiantil de este primer semestre de 2011, y basta haber participado de algunas de las marchas multitudinarias para haberse encontrado con “Allende”; con consignas del pasado, recreadas por los jóvenes (“se va acabar, se va acabar la educación de Pinochet”); con referencias a la vieja educación chilena; con afiches y murales en las universidades, que apelan al pasado, que leen el movimiento en un cierta historicidad chilena, la de los siglos XX y XXI.

Para el historiador Gabriel Salazar, la memoria como proceso o fenómeno social es capaz de remontar el olvido y la parcialidad, haciendo pesar el “sentido interpretativo”, que de alguna manera se conecta, agregamos nosotros, con los sentidos identitarios que se recrean en medio de nuestro pueblo. Esta memoria, por cierto, toma distancia de la memoria del Estado, incluso de muchas elaboraciones académicas, lo que no quiere decir que no tenga impacto en amplios sectores de la sociedad. Lo que ocurre, a propósito del impacto de estas memorias en el espacio público, es que son los movimientos sociales los que se encargan de hacerla visible cuando se movilizan y acceden a este espacio.

Y a propósito de las memorias populares, quisiera hacer referencia, aunque de manera muy somera, a la experiencia acumulada por ECO, la ONG en la que he trabajado por treinta años en el campo de la memoria.

a) Nuestra organización comenzó a trabajar con la memoria popular en medio de la Dictadura, cuando éramos jóvenes estudiantes de Historia y descubrimos que la memoria era una forma de resistencia cultural a la dictadura y un campo de reservas éticas y políticas; pero, aclaro, estas memorias no eran las memorias de la violación de los derechos humanos, sino las memorias de las luchas de los sectores populares chilenos. Me parece que esta temática comienza a reemerger muy lentamente en las actuales iniciativas de memoria, cuando estas se ocupan de las víctimas y de los sobrevivientes, pero en tanto militantes sociales y políticos.

b) En la transición, cuando la clase política tomaba distancia de la sociedad civil, nos volcamos a trabajar en la historia local; aprendimos más de los procesos de construcción social y cultural de las poblaciones de Santiago, de los modos y avatares de la vida comunitaria;

c) Y cuando emergió el movimiento estudiantil, este año 2011, confirmamos una hipótesis que nos habíamos planteado en el año 1984: que las distancias entre la

protesta social y las propuestas políticas que finalmente organizaron la transición, se separaban de las aspiraciones democráticas del mundo popular. De este modo se configuró el ciclo de una transición enajenada, que parece estar cerrándose, según apreciamos en los actuales movimientos sociales. Esta es la razón, probablemente, por la que las movilizaciones sociales actuales de los estudiantes, que han encontrado amplio apoyo ciudadano, vienen tan cargadas de memoria histórica y social.

3. La memoria histórica en la Universidad

Por cierto, la Universidad de Santiago no ha estado ausente de los debates relativos a la memoria histórica; sin embargo, no se ha constituido en nuestra casa de estudios una línea de desarrollo institucional que trabaje y elabore sistemáticamente en torno a la memoria histórica.

Esto no quiere decir que la Facultad de Humanidades no haya desarrollado ni esté actualmente desarrollando un conjunto diverso de iniciativas relativas a la memoria. Sin pretender realizar un balance ni hacer un listado exhaustivo de estas iniciativas, me parece que se pueden indicar las siguientes:

- a) El Seminario “Memoria para un nuevo siglo”, organizado por el Departamento de Historia de la Usach y ECO Educación y Comunicaciones, cuyos resultados fueron publicados por LOM Ediciones en el año 2000, bajo el título Memorias para un nuevo siglo. Chile: miradas a la segunda mitad del siglo XX.
- b) La elaboración de tesis de pregrado y de postgrado, que trabajan temas de memoria y de historia reciente, especialmente relativos a la protesta social, los pobladores, la juventud, los mapuche, la cultura popular y los partidos políticos.
- c) El Seminario bianual sobre Las Izquierdas, que reúne a historiadores jóvenes que trabajan temas relativos a las militancias, los partidos políticos y el Estado, entre otros.
- d) La publicación de la revista electrónica Izquierdas, coordinada por Idea, que se nutre, entre otras fuentes, de los trabajos producidos en el seminario más arriba mencionado.
- e) El Seminario sobre la Sociedad del Conocimiento, en el que las profesoras Olga Ulianova y Cristina Moyano coordinan una actividad sobre la historia política reciente y que ha dado lugar a diversas publicaciones, como el libro Redes políticas y militancias: La historia política está de vuelta.

f) El circuito de la Memoria Usach que busca mantener viva la memoria de la Universidad Técnica del Estado recorriendo diversos sitios y pequeños memoriales instalados al interior del Campus de Estación Central.

g) Recientemente, la mención en Gestión Sociocultural de la carrera de Historia y Ciencias Sociales ha firmado un convenio con la Corporación Villa Grimaldi y la Unión Europea, para realizar actividades de formación y extensión en temas relativos al patrimonio, la memoria y los Derechos Humanos.

En suma, se trata de iniciativas diversas que procesan y elaboran temáticas sobre la memoria histórica y la historia reciente. Con todo el valor que ellas representan, como indiqué anteriormente, surgen de proyectos o iniciativas de académicos, pero no alcanzan para constituir aún una línea de desarrollo institucional.

Llegados a ese punto, la pregunta que me parece necesaria es qué rol, qué papel podría jugar la Universidad con relación a la memoria histórica. La memoria como fenómeno, como experiencia social, compromete a la sociedad y eventualmente podría prescindir del aporte o las contribuciones de los intelectuales. Pero es evidente que esperamos que la Universidad contribuya y dialogue en distintos campos del saber con la sociedad; seguimos confiando en el valor social del saber y creo que algo de esto hay en las demandas del actual movimiento estudiantil. Pues bien, desde mi punto de vista, la Universidad debiera ser capaz de colaborar en la “elaboración de nuestra memoria histórica”. Elaborar, “con labor”, “poner labor”, como decía Hanna Arendt, desde los distintos campos del saber, desde la Historia, la Psicología, la Educación, el Derecho. El balance de cómo han contribuido las distintas disciplinas es aún insuficiente, como se ponía de manifiesto en el primer panel de este Seminario. Mi visión, desde la disciplina de la Historia, es que nuestras contribuciones son aún deficitarias, ya que hemos ingresado muy a medias en los debates sobre la memoria, y la Historia podría hacer contribuciones importantes en el esclarecimiento de lo que yo llamo “zonas críticas” de nuestro pasado; en particular, las movilizaciones sociales y políticas en favor del cambio de los años sesenta y la acción represiva del Estado durante la Dictadura y sus efectos sobre la sociedad civil.

Red de Estudios de las Memorias

María Olga Ruiz³¹

Para comenzar, quisiera referirme brevemente al modo en que los estudios sobre la memoria se han instalado en el mundo académico. En tanto categoría conceptual y herramienta analítica para entender los conflictos sobre los sentidos del pasado, la memoria nos permite analizar las luchas y disputas por la interpretación del pasado, así como el análisis de sus marcas e inscripciones materiales y simbólicas en el presente.

Lo cierto es que las problemáticas vinculadas a la memoria o las memorias ocupan un lugar central en los debates sobre cultura, política e historia, preocupación académica que si bien tiene una larga data, está vinculada a procesos como el colapso de la Unión Soviética y del bloque socialista, la liberación de África del *apartheid* y la fase de democratización en América Latina.

Hoy se habla de un *boom* memorístico, que se manifiesta en la enorme producción documental, la creación de artefactos culturales, la implementación de iniciativas de preservación y conmemoración y de un *marketing* de la nostalgia. Tanto así, que se configura un “turismo de la memoria” en la que sitios históricos, transformados en museos, cuentan con un circuito a su alrededor, que incluye restaurantes, tiendas de recuerdos, y que intenta seducir al público con estrategias publicitarias. Este proceso de reificación del pasado transforma los recuerdos en objetos de consumo usados por la industria del turismo y del espectáculo.

Tal como señala Enzo Traverso, la difusión de los estudios sobre memoria ha sido tan extraordinaria como tardía su aparición en el campo de las Ciencias Sociales. En el transcurso de los años sesenta a setenta, estaba prácticamente ausente del debate intelectual: “La memoria invade el espacio público de las sociedades occidentales (...) se

³¹ Doctora en Estudios Latinoamericanos, Departamento de Ciencias Históricas y Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile

transforma en una ‘obsesión conmemorativa’ y la valorización o sacralización de los lugares de memoria engendra una verdadera ‘topolotría’. Esta memoria sobreabundante y saturada jalona el espacio, de ahora en adelante todo es hacer memoria” (Traverso, 2007).

Ahora bien, ¿cómo se instala este boom de la memoria en América Latina? A mediados de los ochenta e inicios de los noventa, las luchas por la memoria se convierten en un nuevo campo de acción social y de investigación académica. Esta instalación académica está vinculada a la necesidad de gestionar el pasado traumático ligado a las dictaduras cívico-militares y busca establecer diferencias entre el presente democrático y el pasado autoritario (continuidades y rupturas).

A diferencia de lo que ocurren en otras latitudes, es difícil distinguir entre la memoria como un asunto de interés académico y la memoria como compromiso ciudadano. Hay una relación estrecha entre los académicos que estudian la memoria como dispositivo académico y los militantes de la memoria; incluso, hay frecuentemente una suerte de doble militancia; estoy pensando en historiadores que realizan investigaciones sobre estos temas y que, al mismo tiempo, fueron o siguen siendo parte del movimiento por los derechos humanos. De este modo, en este campo de investigación aparecen, con mucho más claridad que en otros, los compromisos cívicos y la subjetividad de los investigadores y las investigadoras. Trabajo académico e intelectual y, al mismo tiempo, ciudadano.

Otro rasgo de esta instalación académica es la convivencia de textualidades y el enfoque multidisciplinario; por ejemplo, quienes venimos de la Historia trabajamos frecuentemente con textos literarios, registros audiovisuales, testimonios, poesía, cine, etcétera.

Asimismo, para muchos trabajos memorísticos el modelo y marco de interpretación de sus análisis es la Shoá; la experiencia del Holocausto funciona como un modelo para entender la realidad regional (traumas, silencios, dificultades de narración y representación; de hecho, para quienes abordamos estos temas, las obras de Primo Levi y Jorge Semprún son lecturas obligatorias). Esto ha sido objeto de no pocos cuestionamientos que, desde el mismo campo académico, advierten críticamente sobre la tendencia a homologar situaciones distintas, sin realizar distinciones analíticas y ni reconocer las especificidades históricas.

1. El surgimiento de la Red de Estudios de las Memorias

Este es el contexto en el que surge la Red de Estudios de la Memoria, espacio formado por investigadores e investigadoras del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, que abordan, desde una perspectiva multidisciplinaria, problemáticas del pasado reciente del Cono Sur.

El año 2007, el Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile invitó a la Dra. Claudia Feld a dictar el seminario “Memoria, imagen y medios de comunicación”, curso dirigido a estudiantes de postgrado de la Facultad de Filosofía de la

misma universidad. Claudia Feld es académica e investigadora coordinadora del Núcleo de Memoria del Ides, espacio que ha desempeñado un rol clave en la investigación latinoamericana sobre la experiencia del terrorismo de Estado y el modo en que las sociedades recuerda u olvidan esas experiencias traumáticas.

A partir de esta visita, se constituye un espacio de discusión en el que profesores, estudiantes y tesisas que estuviesen realizando investigaciones sobre memoria y derechos humanos pudiesen socializar sus inquietudes y compartir sus reflexiones con otros colegas. De este modo, se puso en marcha un grupo multidisciplinario, diverso, de distintas edades, distintas procedencias académicas (Universidad de Chile, Idea-Usach y la Universidad Alberto Hurtado) y mayoritariamente femenino, que una vez al mes se reunió a reflexionar, conversar y poner en diálogo sus trabajos.

A estos encuentros mensuales se ha invitado a personas que han realizado obras, trabajos o investigación, que podían nutrir el trabajo académico, entre ellas: la psiquiatra Paz Rojas, las documentalistas Carmen Castillo y Macarena Aguiló, el fotógrafo Claudio Pérez, el artista argentino Fernando Traverso, los historiadores Sebastián Leiva y Aldo Marchesi. Además del seminario mensual, actividad más bien interna, la Red ha organizado talleres intensivos semicerrados, encuentros, conversatorios y paneles abiertos a la comunidad, con el objeto de promover la discusión y el debate público sobre estos temas en la ciudadanía.

La Red es integrante del subprograma “Historia, Memoria y Derechos Humanos” del Proyecto Domeyko, espacio coordinado por la académica Isabel Piper y en el que confluyen los distintos equipos que trabajan sobre estos temas al interior de la Universidad de Chile. Asimismo, a partir del año 2009 se dio inicio a una relación de apoyo y colaboración con la Fundación Heinrich Boll, vínculo que ha hecho posible la realización de encuentros internacionales en el Cono Sur, y la publicación del libro *Recordar para pensar, memoria para la democracia*, que reúne artículos de investigadores argentinos, chilenos y uruguayos.

2. Líneas de trabajo y perspectivas

Partimos de una mirada que propone superar los marcos estrictamente nacionales para comprender la trayectoria sociopolítica y cultural de tres países (Argentina, Chile y Uruguay), en un marco regional, detectando elementos comunes y también diferencias específicas. Por otra parte, hacemos propia la idea de “período postdictatorial”, lo que supone mirar críticamente el impacto de las transiciones democráticas en nuestras naciones, con el objeto de comprender las particularidades de ciertas prácticas históricas, culturales y estéticas de las últimas décadas.

En particular, nos interesan aquellas que evidencian una huella postdictatorial y postraumática, es decir, que incorporan reflexivamente la derrota inflingida a los proyectos de transformación radical de las estructuras sociopolíticas desarrollados en la región, entre finales de los años sesenta y comienzos de los setenta.

Asimismo, entendemos que el Cono Sur es un territorio privilegiado para analizar las “batallas por la memoria” que se han desplegado en los escenarios postdictatoriales, puesto que las sociedades han enfrentado de modos diversos un pasado traumático que ha seguido manifestándose. En estas batallas podemos reconocer la presencia de distintos actores, donde cada uno de ellos porta sus propias memorias (en muchos casos antagónicas).

Ha sido de nuestro interés analizar las inscripciones estéticas y literarias del pasado reciente, abordando la relación entre memoria y representación. Cuando hablamos de memoria y representación lo hacemos refiriéndonos a dos aspectos: por una parte, la comprensión de la memoria como un conjunto de prácticas de producción, apropiación y reelaboración de sentidos acerca del pasado en el sistema histórico y cultural de las representaciones; por otra, la concepción de la memoria como un campo de circulación de discursos acerca del pasado, en el que intervienen diversas mediaciones que articulan la relación entre conocimiento y poder, atendiendo a circunstancias históricas, sociales y culturales específicas. “Lo anterior pone en el centro de la reflexión la cuestión de la representación de la(s) memoria(s), que se materializará en diversas estrategias de inscripción y que posibilitará diversas lecturas y entradas al pasado. Estas estrategias de representación se insertan en el devenir temporal y no están ajenas al influjo de las potencias, tensiones y conflictos del devenir histórico social. En este sentido, estas representaciones se encuentran fuertemente vinculadas a los marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2005) y a las relaciones conflictivas que se manifiestan entre los diversos actores y las distintas memorias que portan” (Medalla, 2010).

Esta diversidad de enfoques, miradas y líneas de trabajo dialoga productivamente con algunas de las propuestas de los Estudios Culturales, entre ellas la concepción de la cultura como materialidad, la perspectiva de género y el quehacer académico vinculado al compromiso político. En tanto reconstrucción y no repetición estática de los hechos pasados, adscribimos a una comprensión de la memoria como proceso sociocultural de significaciones y representaciones, que adquiere forma en realidades sociales y actores específicos que dan origen a memorias particulares y diversas. La memoria es una práctica de producción, apropiación y reelaboración de sentidos y no una restitución de lo pasado. Se trata de representaciones sobre lo sucedido cuya producción y circulación se dan en el marco de luchas de poder, en contextos sociales, históricos y culturales específicos. Al respecto, Jelin plantea que es necesario “reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcadas en relaciones de poder” (Jelin, 2002).

A estas alturas parece ser evidente que las pugnas entre memorias contrarias se despliegan no solo entre quienes apoyaron el terrorismo de Estado y quienes se opusieron a él; no únicamente entre aquellos sectores que han apelado al olvido de los crímenes como vía de pacificación social y estabilidad política, y los que reclaman memoria y justicia como únicas formas que aseguran un nunca más a la violación sistemática de los derechos humanos. Los conflictos por la reinterpretación del pasado y, en este caso, el modo en que se

recuerdan y representan las historias de traición y colaboración se anidan conflictivamente al interior de aquellos sectores que identificamos como emprendedores de memoria. Todo grupo o comunidad —y obviamente la de las víctimas— despliega procesos de encuadramiento de memoria, relegando a un lugar periférico (olvidando) ciertos hechos o relatos (Pollack, 2006).

La memoria —o más precisamente, la posibilidad de trabajarla y reelaborarla— instala la necesidad de interrogar el pasado reciente, de problematizarlo, de modo que vuelva como un cuestionamiento acerca de las acciones y omisiones de la propia sociedad (Vezzetti, 2002). Ello supone trabajar desde ciertos compromisos éticos y políticos, puesto que no se trata de una producción intelectual ‘aséptica’. En relación con la dimensión intelectual de los trabajos de la memoria, suscribimos aquellas perspectivas que apuestan a la comprensión de lo sucedido afirmando la inteligibilidad del pasado (Traverso, 2007). Si bien ese entendimiento puede ser parcial y complejo, creemos en la posibilidad de incrementar las opciones de comprensión acerca de las condiciones que permitieron el terrorismo de Estado y sus repercusiones políticas y culturales en el presente. Hay que entender la memoria como práctica intelectual crítica.

El espacio de la Red ha permitido interrogar al pasado reciente desde nuevas esquinas, poniendo la mirada en las memorias silenciadas, subterráneas y eclipsadas. Entre las memorias desplazadas del relato hegemónico, encontramos aquellas referidas a la experiencia de las resistencias cotidianas, relatos que se han abierto paso dificultosamente, dado que no se trata de resistencias clásicas en términos políticos y porque desestabilizan y cuestionan el enfoque de la victimización. “Por las víctimas —muertas y desaparecidas— han debido testimoniar los sobrevivientes. Esa urgencia, que también se puede comprender como una prioridad ética y política, ha postergado, sin embargo, una mayor reflexión sobre la cotidianidad de la sobrevivencia; principalmente de aquella parte que puede connotar cierta alegría en esa vivencia al contener, por ejemplo, expresiones lúdicas o artísticas. Experiencias que, posteriormente se callan o se recuerdan con melancólica nostalgia. Es probable que la culpabilidad por vivir de los sobrevivientes haya inhibido las posibilidades de compartir experiencias positivas que permitieran sobrellevar la adversidad con humor, creatividad y espíritu comunitario. Nos referimos a las víctimas que enfrentaron su infortunio desde la cotidianidad de la prisión política y que sobrevivieron realizando acciones que —como en un oasis en medio del terror y la incertidumbre— algunos han recordado como ‘una extraña felicidad compartida’” (Montealegre, 2009).

Asimismo, las memorias de los acusados de traición y de quienes no se ajustaron al ideario militante y se distanciaron dramáticamente de los mandatos revolucionarios se han constituido en una memoria subterránea, no autorizada por los relatos hegemónicos sobre el pasado reciente, articulados fundamentalmente en torno a las figuras del héroe y de la víctima (Longoni, 2007). El traidor es tanto o más repudiado que los propios agentes represivos, y los relatos de mujeres consideradas “traidoras emblemáticas”, más que despertar el interés por investigar los procesos de abatimiento o demolición identitaria de las

personas enfrentadas a situaciones límite, provocan rechazo, silencios y reacciones de desprecio. Abordar históricamente el tema de la traición en la militancia revolucionaria de los setenta supone enfrentar variadas dificultades. Ante la escasez de investigaciones que den cuenta de lo sucedido con los militantes considerados quebrados, colaboradores o traidores, abundan las versiones mitificadas, los silencios (no tanto de los condenados como de los condenadores) y las mistificaciones que entorpecen la revisión crítica de una parte conflictiva de nuestra historia reciente y la elaboración de una memoria traumática (Ruiz, 2010).

Progresivamente, ha habido una mayor circulación de reflexiones que abordan desde perspectivas críticas el modo en que se entiende, recuerda y representa la traición. Desde estas miradas, la recurrencia a la traición como figura explicativa de la derrota no hace sino esconder la incapacidad y escasa voluntad de elaborar una reconsideración crítica acerca de las formas que adoptó la militancia política y militar en el Cono Sur, así como la responsabilidad de las propias dirigencias políticas en la suerte que corrieron muchos de sus militantes. Por lo mismo, los relatos de quienes habitaron la zona gris no solo desestabilizan las representaciones binarias de la víctima y el héroe, sino que nos interrogan acerca de los postulados políticos y éticos de estas experiencias de militancia (Longoni, 2007). Las representación del traidor o la traidora como un otro absoluto y ajeno, permite que ‘la culpa no nos toque y exorcizamos el mal que de otra manera también podría instalarse en nosotros; afirmamos nuestra inocencia. La traición señalada en el otro nos protege...’ (Schmucler, 1997).

Por último, una reflexión que estimo especialmente relevante para este encuentro es el análisis del modo en que la temática de los derechos humanos logró hacerse un lugar protagónico en el discurso y la cultura política de la izquierda latinoamericana, luego de la instalación de las dictaduras cívico-militares. Este desplazamiento desde la perspectiva de la violencia revolucionaria hacia la perspectiva de los derechos humanos ha sido definido por Elizabeth Jelin como una “verdadera revolución paradigmática”. En este sentido, es interesante el trabajo de Alondra Peirano, quien ha revisado comparativamente los casos chileno y uruguayo, relevando los desplazamientos de la izquierda, desde un escenario marcado por la política revolucionaria (durante los años sesenta y setenta) a uno en que predomina la ideología neoliberal (década de los noventa). A partir de esta constatación, Peirano revisa cómo los sujetos resignifican y reinterpretan su pasado revolucionario desde un presente que los encuentra ejerciendo cargos públicos y gubernamentales.

3. La memoria y su polisemia: memoria como recurso, memoria como carga, memoria como deber

Para terminar, vale la pena señalar que nos hallamos frente a una noción polisémica cuyo uso académico o político refiere a ideas y procesos no siempre coincidentes. Nosotros trabajamos con y desde esa multiplicidad.

Uno de esos abordajes es el que comprende la memoria como un recurso de poder societal. En muchas ocasiones escuchamos hablar de la necesidad de recuperar o rescatar la memoria; operación que refiere a aquello que no debe perderse, a una suerte de tesoro que las comunidades o grupos humanos deben resguardar y proteger del olvido y de contextos amenazantes. La memoria aseguraría la continuidad y permanencia a lo largo del tiempo, operando como núcleo articulador de la identidad colectiva. Habría, desde este punto de vista, actores encargados del cuidado y la transmisión de esa memoria. Estos actores no solo actuarían como “cajas de almacenamiento” del pasado, sino que tendrían la legitimidad para establecer qué y cómo debe recordarse.

Desde esta misma perspectiva, la memoria operaría como un recurso de los sectores marginados, de aquellos que han sido excluidos de la historia oficial de la nación; una suerte de poder societal que podría activarse en función del despliegue de estrategias de resistencia de los “olvidados”. Expresión de ello son las iniciativas orientadas a rescatar la historia de los pueblos indígenas, de las mujeres o de los sobrevivientes de la represión política; emprendimientos que han encontrado en la historia oral una herramienta fundamental.

Esta perspectiva, que entiende la memoria como opuesta al olvido y como una suerte de tesoro que debe cuidarse, protegerse y recuperarse, cobra sentido en América Latina, región en la que los máximos representantes de las dictaduras implementaron iniciativas dirigidas a borrar las huellas y los registros de la represión (entre ellas, la destrucción de lugares de detención, archivos y la remoción de los cuerpos de los detenidos-desaparecidos).

En su investigación sobre las mujeres miristas, Tamara Vidaurrázaga, integrante de la Red, advierte que “la memoria ha sido la manera en que la historia de las mujeres ha sobrevivido a la historiografía oficial, ya sea en la vida del hogar donde se recuerdan los relatos familiares o en las organizaciones de derechos humanos que nacieron en los países golpeados por los avatares de las dictaduras. La memoria es un acto que los grupos excluidos debemos aprender a realizar para empoderarnos. Y es fundamental que las mujeres, en tanto colectivo humano discriminado, comencemos a hacer memoria de los diversos aspectos de las vidas de nuestras antepasadas. Aprender de nuestra historia colectiva para continuar desde el sitio hasta donde avanzaron nuestras madres. Retomar sus contiendas para proseguir las nuestras. Para ello, es fundamental comenzar desde nuestras memorias personales, rescatar los relatos de nuestra genealogía, en pos de construir una identidad que nos fortalezca, al encontrarnos en nuestras historias, al aprender de ellas” (Vidaurrázaga, 2003).

Lejos de esta mirada políticamente virtuosa, hallamos también otros sentidos que asocian la memoria a una carga que invade el presente porfiadamente. El pasado que no pasa se instala en el presente como un peso muerto que recae dolorosamente sobre los hombros de los sujetos, como una herida abierta, un anclaje que dificulta –o abiertamente impide– la construcción de proyectos futuros. En Chile, en especial durante los primeros años de la transición, la reiterada invitación a mirar el futuro y a dejar atrás el pasado debió enfrentar estallidos de memoria que cada cierto tiempo abrían una Caja de Pandora que amenazaba los equilibrios transicionales. La política de los consensos y la estabilidad de la democracia aparecían como incompatibles con el recuerdo de los crímenes del terrorismo de Estado y de la Dictadura cívico-militar. La asimilación entre memoria y sufrimiento, y entre olvido y el alivio del mismo, es una idea que estuvo presente explícitamente en el discurso de la clase política de la transición. Así lo señaló el ex presidente Aylwin al momento de recibir el informe Rettig: "Muchos compatriotas creen que es hora de cerrar este capítulo. Por el bien de Chile, debemos mirar hacia un futuro que nos una, en vez de al pasado que nos separa".

Diversos autores se han referido a la forma en que, durante los primeros años de la transición chilena, el consenso y el mercado operaron "desactivando" la memoria, puesto que el recuerdo de los crímenes aparecía como elemento desestabilizador y disruptivo, amenazante para la nascente democracia. Señala Moulian que el consenso fue la etapa superior del olvido, desatándose un trueque de gobernabilidad por amnesia.

Asimismo, en el plano individual, hay olvidos y silencios que responden al deseo de no hablar para no transmitir los sufrimientos; de ahí que muchos sobrevivientes guarden en secreto su experiencia como víctimas de la represión política, aún dentro de sus círculos más íntimos, como la pareja y los hijos. Ciertamente, el recuerdo y el relato de los hechos traumáticos pueden suponer una reedición de los mismos, es decir, pueden volver a pasar por el corazón las humillaciones, el dolor, las violaciones a la intimidad.

La memoria ya no solo aparece como amenaza a los pactos políticos transicionales, sino incluso como oposición a la vida. Ante el abatimiento emocional que provoca recordar, el silencio y el olvido permiten seguir viviendo. Jorge Semprún, liberado del campo de Buchenwald a los veintidós años, señala en su libro *La escritura o la vida*: "La vida tenía ese precio. Olvido deliberado, sistemático de la experiencia del campo. Tenía que escoger entre la escritura y la vida, había escogido esta. Había escogido una prolongada cura de afasia, de amnesia deliberada para sobrevivir".

Por último, en los últimos años hemos asistido a lo que algunos han llamado "la fiebre testimonial". La experiencia de testimoniar puede estar cruzada por una suerte de imperativo ético: hablar por los ausentes. Este deber de memoria no se refiere al relato monolítico que pretende ser transmitido como un cuerpo cerrado y sin posibilidades de resignificación en el marco de una política pública de memoria, sino al mandato que recae sobre muchos sobrevivientes que asumen la labor del testimonio como un deber, puesto que los hundidos –aquella inmensa mayoría que llegó hasta el fondo, sin posibilidades de retorno– no pueden hacerlo por sí mismos. Se testimonia por delegación, y para explicar la audacia de

haber sobrevivido. “La necesidad de hablar a ‘los demás’, de hacer que ‘los demás’ supiesen, había asumido entre nosotros, antes de nuestra liberación y después de ella, el carácter de un impulso inmediato y violento, hasta el punto de que rivalizaba con nuestras demás necesidades más elementales” (Primo Levi, 1995).

El imperativo de incorporar los recuerdos particulares a memorias más amplias supone una paradoja para las víctimas. Jorge Montealegre, integrante de la Red, señala que cumplir con la tarea de testimoniar implica mantener viva la experiencia de la represión: “...sus compañeros le pidieron que contara lo que les había ocurrido. Y él se comprometió, sin saber que cumplir con la tarea y llegar a este momento implicaba vivir una paradoja: mantener la dictadura ‘aquí adentro’. (...) La memoria duele. Demora la escritura, con sus recuerdos de recuerdos. Es regresar. Y me pregunto si vale la pena, zigzagueando entre el escepticismo y la esperanza” (Montealegre 2003).

Asimismo, la construcción de una memoria pública sobre los crímenes del terrorismo de Estado requiere que las personas expongan -a veces públicamente- situaciones en que fueron violentados no solo sus derechos políticos sino también su privacidad. El imperativo de la verdad y la justicia requiere que declaren y testimonien una y otra vez, por sí mismos y por los otros, no solo ante tribunales de justicia, si no también ante iniciativas provenientes del mundo de los derechos humanos y la investigación académica. No pocos sobrevivientes, movizados por el deber de memoria hacia sus compañeros y amigos muertos o desaparecidos, repasan una y otra vez la experiencia traumática y el registro de ese dolor circula -a veces incesantemente- por distintos canales y escenarios sociales. Los testimonios dan cuenta de situaciones límite que son, al mismo tiempo, íntimas y políticas, privadas y públicas, experiencias que, además, si bien se inscriben temporalmente en el pasado -por haber ocurrido hace casi cuatro décadas-, son parte del presente de las personas y que no pocas veces se reactualizan (no pocas veces involuntariamente). ¿Cómo recomponer la intimidad si el deber de memoria exige hacer públicas las heridas? ¿Puede el deber de memoria volverse en contra de las propias víctimas al demandar que recuerden una y otra vez la violencia, el dolor, las humillaciones? ¿Hay voluntad para acoger y respetar, ya no tan solo las palabras, sino también los silencios de los sobrevivientes?

Referencias

- Avelar, I. (2000). *Alegorías de la derrota: la ficción postdictatorial y el trabajo de duelo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Halbwachs, M. (2005), Memoria individual y memoria colectiva. *Estudios* n° 16, otoño 2005.
- Huyssen, A. (2001) *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*, Madrid/Buenos Aires: Siglo XXI.

- Levi, P. (1987.) *Si esto es un hombre*. Barcelona: Editorial Muchnik.
- Levi, P. (2000). *Los Hundidos y los salvados*. Barcelona: Editorial Muchnik.
- Longoni, A. (2007). *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- Medalla, T. (2010). *Las fotografías que hieren: de la memoria de la ausencia a la memoria de la posibilidad. Una reflexión en torno a la fotografía postdictatorial del Cono Sur Latinoamericano*, Facultad de Artes, Universidad de Chile. (En prensa).
- Montealagre, J. (2010). *"Texto de introducción al proyecto de tesis doctoral"*. (Notas no publicadas). Santiago, Chile.
- Montealagre, J. (2003). *Las Frazadas del Estadio Nacional*. Santiago, Chile: LOM.
- Peirano, A. (2010). Reinversiones del fuego. Resignificar la lucha revolucionaria desde el presente: el Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros uruguayo y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria chileno (1965-2009). Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen Editora.
- Rojas, P. (2004). Torturas. Romper el silencio. En Patricia Verdugo (ed.) *De la tortura no se habla. Agüero versus Meneses*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Ruiz, M. (2007). Terrorismo de Estado y batallas por la memoria en el movimiento de derechos humanos argentino. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos. Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad de Chile.
- Semprún, J. (2002). *La escritura o la vida*. Barcelona, España: Tusquets.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. México: Siglo XXI.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid, España: Editorial Marcial Pons.
- Vezzetti, H. (2002). *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vidaurrázaga, T. (2003). Mujeres en Rojo y Negro. La importancia de la memoria de las mujeres del MIR. (Notas no publicadas). Santiago, Chile.

Sección IV

DERECHOS HUMANOS EN UNIVERSIDADES DE OTROS PAÍSES

Del CeDHEM al Programa de Derechos de Todas y Todos: los Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Quilmes

Luisa Ripa³²

Antecedentes

Durante muchos años me acompañó la convicción de que los detractores y admiradores del obispo de Quilmes, Jorge Novak, no lo conocían realmente y que, por eso, su accionar luchando al lado de los familiares de los desaparecidos durante la Dictadura Militar merecía ser estudiado seriamente. En 1994 tuve la oportunidad de elaborar, con el doctor Fortunato Mallimaci y el licenciado Orlando Yorio, un proyecto de investigación que el doctor Emilio Mignone aceptó dirigir, y que fue aprobado y subsidiado por la Universidad Nacional de Quilmes a principios de 1995³³. El equipo se amplió rápidamente y se hizo un trabajo extenso y profundo (entrevistas, consulta de documentos, de publicaciones en medios, triangulaciones y cotejos de datos, etcétera). De esta manera, comenzaba en la UNQ, por primera vez, un trabajo sistemático sobre derechos humanos.

En el marco de ese estudio se hicieron varios eventos, entre los que cabe destacar las dos Jornadas Internacionales sobre Religión, Sociedad y Derechos Humanos, con amplia participación de estudiosos de Argentina y Canadá, Europa y Latinoamérica (1997 y 2002). Para la IIª Jornada pude elaborar el triple entramado posible entre religión y derechos humanos: como relación política entre poderes estatales e instituciones religiosas; como relación social y antropológica entre ritos religiosos y culturas y como relación ética entre el creyente personal y su sistema de principios y de conductas. Estas elaboraciones y los resultados de los estudios permitieron presentar ponencias en muchos congresos y eventos nacionales e internacionales, así como la publicación de un buen número de publicaciones

³² Licenciada en Filosofía, Profesora titular e investigadora Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

³³ "La Iglesia católica de Quilmes durante la Dictadura Militar, 1976-1982: derechos humanos y la cuestión de los desaparecidos".

por parte de las investigadoras y los investigadores del equipo. A fines de 1999 falleció el doctor Mignone y el estudio se dio por concluido.

Pero, en el último tramo del trabajo, propusimos la creación de un centro en la Universidad, que diera permanencia al tratamiento de cuestiones que tuvieran que ver con Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Quilmes. A fines de 1999 se creaba, entonces, el Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone (el CeDHEM³⁴). Me tocó el honor de dirigirlo, acompañado, en la codirección, de Rodolfo Brardinelli.

1. El Centro de Derechos Humanos Emilio Mignone

El CeDHEM convocó a muchas estudiosas y estudiosos preocupados por los Derechos Humanos y fue dirigido por Luisa Ripa (1999 a 2003), Rodolfo Brardinelli (2003 a 2005) y María Sonderéguer (2005 a 2009). En 2009, el CeDHEM cesó en sus actividades, ya que la aprobación de una reglamentación integral y ambiciosa que hiciera la UNQ para regular los grupos y equipos de la universidad y darles fuerte inserción institucional, obligó a presentar un nuevo proyecto, ahora en el marco de esta nueva reglamentación.

Estos tres docentes, investigadores de la Universidad, dirigieron proyectos de investigación que constituyeron líneas de intereses y de vinculaciones en torno a los Derechos Humanos: Brardinelli trabajó en cuestiones de Comunicación, para dedicarse luego al estudio en medios carcelarios³⁴, explorando los discursos de detenidos condenados y vinculando tanto cuestiones comunicacionales como religiosas en las instituciones carcelarias. Sonderéguer trabajó en temas de Memoria y de Género³⁵, ampliando los estudios y las actividades del CeDHEM. Personalmente, trabajé en cuestiones de Religión y Derechos Humanos, de Ética de la responsabilidad y la culpa y de Educación y Derechos Humanos³⁶.

Desde el inicio se propuso y se estableció el dictado de un curso de Derechos Humanos electivo para todos los estudiantes del Diploma en Ciencias Sociales, el que ha gozado de una matrícula numerosa y sostenida bajo el dictado de los distintos docentes: el doctor Marcelo Colombo, el licenciado Jorge Taiana (hasta hace poco Canciller –Ministro de Relaciones Exteriores- de la nación) y el doctor Enrique Pochat.

³⁴ Por ejemplo, entre los más recientes: "Violencia delictiva y derechos humanos, habla el interno carcelario bonaerense", PUNQ 0522/04 y "Prisión perpetua, consecuencias saberes y alternativas en la voz de los condenados internados en penales. Servicio penitenciario bonaerense", PUNQ 0403/07

³⁵ Por ejemplo, entre los más recientes: "Observatorio memoria y praxis social: necesidades colectivas, representaciones sociales y prácticas en Barrio San Ignacio (Partido de Quilmes)", PUNQ 0531/04; "Violencia, memoria y género en la historia reciente argentina: articulaciones conceptuales y encrucijadas teóricas", PUNQ 0415/07 y "Violencia sexual y violencia de género en el terrorismo de Estado", CIC E 933/07 (Provincia de Bs. As.).

³⁶ Por ejemplo, entre los más recientes: "Educación en Derechos Humanos: el caso de la Universidad Argentina", PUNQ 0530/04; "Ética del reconocimiento y DD. HH. en la práctica educativa", PUNQ 0416/07 y 0686 - E - 1090/11 (FONCyT); "De la conflictiva hermenéutica a la semántica del reconocimiento. Marco filosófico de la práctica en derechos humanos", PUNQ 1042/11

Una condición interesante –que incluso hemos tematizado teóricamente– es la interdisciplinariedad del CeDHEM: Brardinelli pertenece a las Ciencias Sociales, en especial la comunicación. Sonderéguer tiene formación en Literatura, y Ripa en Filosofía y Ética. Y los colaboradores y las colaboradoras son graduados en distintas carreras de Ciencias Sociales o Humanas que, a la hora de compartir equipos de estudio o de tareas, confluyen sin dificultades aportando perspectivas y bibliografías muy diversas. A la vez, buena parte de los integrantes han hecho cursos de formación específica en Derechos Humanos, entre los que cabe destacar el Diplomado de la AUSJAI y el Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos del IIDH.

Una actividad que merece destacarse es la participación del CeDHEM en la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos. A partir de convocatorias que hiciera la entonces Subsecretaría de Derechos Humanos, reuniendo a representantes de distintas universidades del país que se interesaban por los Derechos Humanos, protagonizamos una tarea de construcción de esa red (aprobación de estatutos y reglamentos, aprobación por el Consejo Interuniversitario Nacional –que reúne a todos los rectores de las universidades nacionales– y puesta en marcha de la RIDH), que propició encuentros diversos, eventos y alianzas entre las universidades, aunque ha caído en un estado de “latencia”, esperando ser reanimada por nuevas y nuevos actores.

También instalamos la rutina del encuentro anual de las “Mujeres que hablan de mujeres”: alrededor del Día Internacional desarrollamos jornadas muy diversas, pero siempre centradas en dar voz a algunas mujeres que trabajan para reivindicar derechos o sostener actividades de promoción de las mujeres y de sus derechos.

En este sentido, debemos destacar el acompañamiento a la publicación del libro de Rita Segato (investigadora argentina reconocida mundialmente, con la que participáramos en muchos eventos y proyectos de investigación) sobre los derechos de las mujeres, *Las estructuras elementales de la violencia*, que ha pasado a ser un referente para las lectoras y los lectores de feminismo.

El CeDHEM organizó también cursos de postgrado y doctorado, y participó en la elaboración de un proyecto de Maestría en Bioética y Derechos Humanos, cuya implementación está en estudio. Entre los cursos de doctorado, quisiera destacar los de la doctora Rita Segato sobre El sujeto de Derechos Humanos, y el del doctor Enrique Dussel, presentando por primera vez su Política de la Liberación, que todavía no había sido editada (año 2006).

Publicaciones de distinto tipo se hicieron a partir de estos estudios y actividades. Un ejemplo puede ser la que resultara de una actividad particular: con la Comisión de Desaparecidos Españoles y el auspicio de la Embajada española organizamos el premio “Vida y Dignidad”, por el que estudiantes de escuelas medias de la zona escribieron en torno a la niñez inmigrante, tanto desde experiencias familiares como desde la ficción, con notable percepción de los dolores del exilio y del sufrimiento de discriminaciones diversas. Pero

también se editaron folletos y cartillas que difundieron contenidos y facilitaron recursos de hombres y mujeres que padecieron desconocimientos y violaciones de sus derechos.

Asimismo, el CeDHEM promovió distintos reconocimientos que hiciera la UNQ, concediendo títulos *honoris causa* a representantes señeros de los derechos humanos, como fue el caso del obispo Novak y del doctor Emilio Mignone.

Organizamos diversos encuentros y congresos nacionales e internacionales, y participamos de muchos otros, no pocas veces organizando una mesa o simposio sobre Derechos Humanos. Cabe consignar la serie de jornadas en torno a la Memoria, los encuentros con estudiosos, funcionarios e internos del servicio carcelario, entre otros. También participamos en eventos organizados por otros investigadores, donde se nos pedía un aporte respecto de los derechos humanos: como una jornada para adultos mayores, donde pudimos hablar de las discriminaciones etarias y los dos cursos de postgrado donde incluimos el tema de los derechos de las personas con discapacidad.

Y firmamos muchos convenios marco con universidades nacionales y extranjeras, y con instituciones de derechos humanos. En síntesis, podemos afirmar que las distintas direcciones de estudio han permitido establecer sólidos enclaves de construcción de equipos y de reconocimiento interno y externo. Un ejemplo puede ser el de los convenios entre el Sistema Carcelario y la UNQ, y la reciente creación de un Observatorio que dirige la profesora Sonderéguer, donde concentra los trabajos en favor de los derechos de las mujeres y la memoria.

2. La investigación en torno a la Educación en Derechos Humanos

Interesa especialmente, según me parece, al tema del Panel en el que participo en este Seminario, que me detenga en los resultados y logros de los estudios y proyectos que vinculan a los Derechos Humanos con la Educación.

A partir de la decisión de la ONU de establecer el Decenio de la Educación en Derechos Humanos, que debía concluir en el año 2005 con los informes de todos los países, decidimos hacer una investigación sobre el Estudio de Derechos Humanos en las universidades argentinas.

Con un equipo amplio de colaboradores, hicimos un estudio muy pormenorizado de lo que se imparte como enseñanza de Derechos Humanos y la condición de esa enseñanza en términos institucionales.

Los resultados de la investigación (que duró cuatro años, desde 2003 hasta 2007) son muy iluminadores para preguntarnos por los Derechos Humanos en las universidades públicas.

En primer lugar, confirmamos ampliamente nuestra doble hipótesis: de que los DD. HH. gozan de una enorme simpatía, pareja a una impresionante ignorancia: con un discurso

que lo hace correr el riesgo de ser enfático y declamatorio, puede reconocerse, sin embargo, un auténtico interés por lo que menta esta fórmula, “Derechos Humanos”, pero no un conocimiento correspondiente de lo que los tratados y declaraciones dicen en concreto, ni mucho menos de los avatares históricos que permitieron la firma y la ratificación de esos, a veces, largos y penosos acuerdos internacionales; y de que en las universidades gozan de un prestigio y reconocimiento iguales a su ubicación en la marginalidad e invisibilidad: las respuestas de las autoridades universitarias eran de gran apoyo al estudio, y de interés por que las realidades de sus casas integraran el *corpus* estudiado, pero desconocían con precisión dónde se estudiaba o se realizaban actividades de Derechos Humanos al interior de sus universidades.

Con este marco institucional visitamos la casi totalidad de las universidades de gestión estatal de la Argentina, y registramos los cursos que se ofrecían y la situación de los mismos: si eran curriculares o extracurriculares; obligatorios u optativos; la duración de los mismos y la matrícula; ordinarios o extraordinarios, etcétera. En pocas ocasiones logramos la entrega de los programas de los cursos. Y no llegamos a hacer encuestas en profundidad con docentes, estudiantes y autoridades, para conocer el grado de satisfacción que tenían con los cursos impartidos.

También preguntamos por investigaciones y por centros u otra forma institucional que tuviera la universidad para concentrar los estudios, la difusión y la promoción de los Derechos Humanos. Los resultados nos mostraron una realidad muy diversa y, en la mayoría de los casos, incipiente.

La obligatoriedad del estudio de la temática se reducía prácticamente a las carreras de Derecho o Leyes en materia de Derecho Internacional o Derecho Constitucional (la Argentina es uno de los países que, cuando ratifica algún documento normativo, este pasa a integrar la Constitución Nacional adquiriendo ese rango de derecho constitucional). En el resto de los cursos se observa una condición de “electivos”, pero también una progresión: de ser “libres” —es decir, que se pueden cursar pero no pueden acreditarse curricularmente— a ser parte de *la curricula* optativa. Las denominaciones de las instancias institucionales difieren en un marco amplio, por lo que se los llama “centros”, “cátedras libres” o “seminarios permanentes” o, en algún caso, “institutos”. La dependencia institucional también es muy variada: salvo los casos de inserción obligada, como son las carreras o facultades de Leyes, los Derechos Humanos dependen de la cultura de programas especiales de rectorado, de Ciencias Sociales, de extensión universitaria, y no pocas veces, de cátedras particulares como, por ejemplo, Psicología.

También pudimos ver una progresión en el número de cursos y en su instalación tanto para el imaginario social que cuenta con esa oferta como para una constante e interesante posibilidad de formalización curricular.

No obstante, esta marginalidad y su dificultad para el acceso de datos, como la movilidad de la que acabamos de hablar, nos mostraron la inutilidad de hacer una publicación

que apenas se terminara quedaría totalmente desactualizada. Pero eso nos obligó a otra producción, de la que hablaremos enseguida.

3. Los coloquios y la investigación en la práctica educativa

En el marco de esa investigación, convocamos al Ier Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos, que fue impresionantemente exitoso, tanto en el número como en la calidad de los participantes y de los trabajos. Para esta convocatoria pude elaborar el “triple entramado” de Educación y Derechos Humanos: los Derechos Humanos como contenido de la Educación, el derecho a la educación y los derechos en la Educación. El primero era el sentido de nuestro estudio, pero ya la ONU (2006) había variado su óptica hacia el tema del derecho a la educación, o sea, del acceso real y efectivo a la educación. De hecho, el Relator Especial para la Educación y los Derechos Humanos, doctor Vernor Muñoz, dio su conferencia mostrando las mil variables de género, condición socioeconómica y racial que muestran las diferencias cuantitativas y cualitativas del acceso a ser educados y educadas.

Inspirados por el resultado de ese Coloquio, nuestra siguiente investigación procuró incursionar sobre los Derechos Humanos en la práctica educativa. Tanto en la práctica áulica, con las mil formas de discriminación y autoritarismo abiertas o solapadas, como en la práctica institucional, con las mil formas de circulación del poder formal e informal, y en la práctica política, con sus declaraciones, normativas y realidades, especialmente presupuestarias. Toda esta pregunta acerca de la práctica, acorde o no a derecho, se estudiaba en el marco filosófico de la Ética del reconocimiento.

Los resultados de esta investigación fueron modificados respecto de la propuesta inicial: en la perspectiva áulica se avanzó significativamente: menciono como ejemplo la tesis sobre preocupaciones –y ausencia de preocupaciones– metodológicas en los programas de cursos de DD. HH. (Mónica Fernández) y las experiencias de los Modelos de Naciones Unidas, tanto en la escuela media como en la UNQ (Monunq, de los que ya se realizaron seis ediciones anuales), materia de la tesis de Maestría de Matías Penhos. En el eje político se incorporó la consideración social en propuestas comunicativas y de educación no formal. Pero la gran modificación se produjo en el eje institucional: sabiendo, por los resultados de la primera investigación (y por algún trabajo del Coloquio), que la falta de estudios sistemáticos sobre Derechos Humanos es especialmente problemática para los docentes, que luego tendrán que dictar esos contenidos no aprendidos en la escuela media, se propuso (y se ganó) un proyecto de extensión universitaria para la formación de formadores en Derechos Humanos. El CReCER (Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables)³⁷ se dirige a estudiantes de profesorado, para formarlos en temas generales de DD. HH. y en tres temas particulares (Ciudadanía, Infancia y Adolescencia, y Medio Ambiente). De este modo, se viró hacia un proyecto de investigación-acción, en el ámbito institucional educativo.

³⁷ Resolución (CS) 095/08 y Resolución (CS) 271/09.

4.- El CReCER y el Programa de Derechos de Todas y Todos

El curso tuvo una repercusión muy favorable: en los estudiantes de profesorado, en los y las docentes y los directivos de esos institutos de formación terciaria; en los directivos, docentes, estudiantes y familiares de las escuelas secundarias y, gracias al proyecto de voluntariado que se concursara con éxito ante el Ministerio de Educación de la Nación, también en los estudiantes universitarios.

Consiste en una serie de talleres formativos en cuatro temas: los Derechos Humanos en general; la formación de ciudadanía y los derechos ciudadanos; los derechos de la infancia y adolescencia, y los derechos de contar con un medio ambiente saludable y sustentable.

Una vez trabajados esos talleres, los cursantes arman sus propios talleres para replicar la temática en la escuela media. Con el acompañamiento de tutores van a las escuelas secundarias para que los estudiantes de nivel Medio vivan un taller sobre Derechos Humanos. Y un segundo taller en el que plasman plásticamente lo que han vivido y aprendido.

Todos los trabajos realizados se exponen en una muestra que convoca a las instituciones escolares y a los familiares. La inauguración y, sobre todo, el cierre de la muestra son ocasión para el desarrollo de un panel en el que han participado personas relevantes para los derechos humanos, como es el caso de la presidenta de las Abuelas de Plaza de Mayo, señora Estela Carlotto.

Tuvo también una gestión eficaz en la propia universidad, ya que el curso fue aprobado por el Consejo Superior, que otorga certificados oficiales a quienes lo aprueban, y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires otorgó puntaje para los docentes que lo cursen y aprueben. Ello, unido a que el curso es, de acuerdo a nuestra tradición, gratuito, constituye una muestra relevante de acción para el logro del acceso efectivo a la formación en Derechos Humanos.

Después de tres años de concursar y mantener el CReCER, tanto como proyecto de la UNQ cuanto como Proyecto de Voluntariado de la Secretaría de Políticas Universitarias a nivel nacional, este año hemos dado un salto cualitativo importante en la instalación de los Derechos Humanos en la UNQ, y estamos gestando otro salto cualitativo semejante.

Hemos concursado y ganado un Programa de Extensión³⁸. Recientemente aprobada la normativa que los regula, entendimos que era el momento de instalar fuertemente el tema y concentrar varios proyectos que lo construyen.

“Derechos de todas y todos” es un programa que se propone transferir a la comunidad conocimientos, prácticas y estrategias de derechos humanos, y que espera aprender de la comunidad conocimientos, prácticas y estrategias que afirman, multiplican y dan variedad de colores y de formas a los derechos humanos efectivamente vividos como

³⁸ “Derechos de todas y todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y prácticas de reconocimiento”.

“cultura”, “cultura de y en los derechos humanos”, tal como reitera la ONU en sus documentos.

Tiene algunas actividades centrales, como talleres para los integrantes, el de Mujeres que hablan de Mujeres, una Jornada de Intercambio de todos los proyectos de extensión, bajo alguna pregunta en la que todos y todas nos encontremos contestando desde muy distintos emprendimientos, publicaciones y comunicaciones. Tiene también una fuerte actividad central –que voy a describir enseguida- y cuatro proyectos aprobados que también conforman el programa.

Los proyectos son: el CRECER, que ya ha sido suficientemente descrito como proyecto UNQ, y el de Voluntariado Universitario. El proyecto Comunicar-DH, que busca llegar con estrategias comunicacionales modernas y muy atractivas para los estudiantes secundarios, como son programas radiales y otras técnicas mediáticas. También, este proyecto ha ganado uno paralelo de Voluntariado. El proyecto Levanta La Mano, que organiza los juegos de roles, según el modelo de las Naciones Unidas, en la universidad –con participación de organizadores de distintas universidades del país y de Latinoamérica- y en las escuelas medias. Igualmente, cuenta con un Voluntariado que subsidia las actividades fuera del ámbito de la universidad. Y, por último, el proyecto Universidad para la Identidad, que es un proyecto muy peculiar e importante, y que consiste en la conformación de un archivo cuidadoso de cada familia y entorno de presuntos nietos desaparecidos. El trabajo no busca una difusión externa –y está muy finamente organizado y pautado-, sino el logro de un acervo de identidad al que puedan recurrir nietos y nietas recuperadas que, al descubrir su verdadero nombre, lo puedan acompañar de un rico contexto de rostros e historias.

Quiero destacar una tarea que el Programa llevará adelante en forma central, como servicio a los distintos proyectos y a una comunidad dispersa y múltiple. Se trata de la solución que encontramos ante el cambio permanente de los datos sobre Educación en Derechos Humanos y la necesidad de contar con el servicio, con un servicio óptimo de tal información. Creamos un sistema de base de datos, eficiente, moderno y eficaz, de acceso óptimo y de alimentación continua. Este sistema contará con una página y con subsistemas de comunicación interna.

El Programa instala una especial riqueza en la constitución de los grupos y en su interacción. En efecto: por decidida orientación del sistema nacional de extensión universitaria y de la UNQ, estos grupos están integrados no solo por docentes sino también por graduados, estudiantes, personal de administración y servicios, y miembros de la comunidad y de organizaciones sociales (como las Abuelas de Plaza de Mayo) o instituciones públicas (como directoras de escuela).

Por último, la aprobación del Programa con buena calificación nos permite, en el presente, estar elaborando una propuesta de un Centro que reinicie la tradición de la UNQ en este emprendimiento. El Centro sumará, a la fuerte actividad y servicio de extensión universitaria, los proyectos de investigación aprobados y en desarrollo. Un importante proyecto financiado por el Foncyt (la agencia nacional de apoyo al desarrollo científico y

técnico), un proyecto que continúa la investigación sobre Educación en Derechos Humanos, bajo la dirección del profesor Roque Dabat, y un proyecto de Ética, que trabaja en especial el lugar de la conflictividad hermenéutica.

El Centro se enriquece, además, por el aporte personal de las docentes y los docentes investigadores y los colaboradores de la investigación, y por la enorme riqueza y variedad de integrantes del programa y de los proyectos de extensión.

5.- Cerrando el derrotero

La Universidad Nacional de Quilmes apostó temprano y supo sostener una política de estudio, difusión y promoción de los Derechos Humanos. Los intereses de algunas y algunos y, en especial, la herida de la represión sistemática y genocida del terrorismo de Estado durante la Dictadura Militar nos fue encontrando en investigaciones concretas, en propuestas y concursos por actividades y proyectos, en participaciones en eventos, publicaciones, etcétera.

El CeDHEM permitió encuentros y diferenciaciones, todas ellas notables, como, por ejemplo, el subsidio holandés que Brardinelli tiene para sus investigaciones, la coordinación como par argentino que Ripa tuvo durante el desarrollo de un proyecto AECID y la importante función que Sonderéguer lleva adelante en la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

En este momento se concentra en el desarrollo del Observatorio que dirige Sonderéguer y en el Programa que dirige Ripa, con la posibilidad de ampliarse a la recreación del Centro, junto con Brardinelli. Pero ha “explotado” en temas, intereses y, sobre todo, participantes que dan una inyección de vida a los derechos humanos en la UNQ.

Y eso acontece en un escenario totalmente nuevo y maravilloso, impredecible en 1994: el escenario de la circulación del “discurso de los derechos humanos”: cada vez con más locutores y locutoras, con más seriedad y certeza, pero en los inicios de ese novedoso y complejo sistema de lenguajes que construyen una auténtica “invención” histórica: el corrimiento de los discursos de la beneficencia y de la meritocracia, y el crecimiento de una novedosa autoidentificación identitaria en tanto que sujetos de derechos humanos. En este contexto, las ofertas y las demandas, de las que la universidad será objeto, solo pueden ser apenas percibidas o, si se quiere, soñadas por nosotras y nosotros.

El pasado reciente en Argentina: la emergencia de las memorias y los desafíos desde el mundo académico

Patricia G. Flier³⁹

Antecedentes

Una de las aseveraciones más importantes al momento de acercarnos al pasado reciente argentino consiste en comprender que su historia es hija del dolor. Esta afirmación, sin embargo, no se restringe a las fronteras nacionales argentinas, sino que involucra otras geografías cercanas, otras “historias recientes” del Cono Sur, en las que la memoria asume un carácter triste. Para el abordaje de estos pasados y para desentrañar algunas de sus claves explicativas debemos, necesariamente, adentrarnos en el análisis de las dictaduras militares que marcaron a fuego a las sociedades y que dieron lugar a la emergencia de memorias heridas. Estas memorias han tenido diferentes recorridos, pero comparten su emergencia como banderas dolientes e ineludibles en la denuncia de los planes sistemáticos de exterminio por parte del terrorismo de Estado y de su lugar en la consolidación de los modelos neoliberales, que condujeron a estas sociedades a conformar una nueva estructura social, cada vez más dual, donde la exclusión y la inequidad son solo algunas de sus notas más destacadas.

A su vez, como lo señala Héctor Schmucler, un destacado intelectual argentino, la última dictadura en nuestro país se debe distinguir de los regímenes autoritarios anteriores que se enseñorearon en Argentina, por su distintivo aspecto criminal, el cual radicaría no solo en la dimensión ilegal de la represión, ni aun en la muerte de los militantes políticos y sociales, sino en el desconocimiento de la humanidad de las víctimas con la negación de su propia muerte (Schmucler, 2000).

Frente a los crímenes, el imperativo por recordar este pasado se convierte también en un deber de transmisión generacional. Por supuesto que no somos ingenuos como para creer que la sola transmisión nos protegerá necesariamente contra el regreso de la barbarie, pues una ligera mirada al mundo actual nos demuestra que aún la comunidad internacional

³⁹ Patricia Graciela Flier, Doctora en Historia. Docente e investigadora del Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH) – IDICS de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata/ CONICET.

es incapaz de evitar nuevas masacres. Pero estamos convencidos de que mucho peor sería el olvido. Aquellos que desean el olvido y tienen apuro en pasar la página del pasado se colocan voluntaria o involuntariamente del lado de los perpetradores, dejando a la memoria de las víctimas como la única alternativa para que cicatrice el sufrimiento mediante sus reclamos de verdad, justicia y memoria.

Nosotros, los que pertenecemos al mundo universitario, los privilegiados que accedemos al conocimiento en una universidad pública y gratuita, con ingreso irrestricto y con libertad de elección para desarrollar nuestras vocaciones, tenemos un compromiso mayor y una responsabilidad con el presente y con la construcción de ese futuro. Aún más, los que desarrollamos nuestra actividad académica en el campo de la Historia y asumimos enteramente el compromiso social de la universidad, debemos volver a preguntarnos sobre el papel de la Historia, retomar esa pregunta central de nuestra disciplina, que indaga sobre sus prácticas y sus “para qué”. Sabemos que la Historia tiene la potencial capacidad explicativa que va más allá de otros relatos y representaciones, y que se sustenta en que su objeto ha sido construido científicamente y sometido al control del campo profesional. Pero, más importante aún resulta en sus fines, pues contribuye a un modo crítico de pensar la realidad, a la vez que invita a la sociedad a sumarse a este ejercicio. En la consolidación de este campo de estudios, la exhibición de los procedimientos que utiliza la Historia son sustanciales, así como la aceptación de que somos capaces de construir respuestas provisionales a nuestras propias preguntas; sin embargo, consideramos que en este camino contribuimos sustantivamente a la difusión de los procedimientos del pensamiento crítico en la sociedad, a expandir los espacios de libertad y de igualdad o a extender los anhelos de expandirlos, que es un objetivo incumplido y, en mi opinión, deseable (Cattaruzza, 2010).

1. Historia y Memoria

El pasado reciente argentino no puede comprenderse sin contemplar, en principio, el papel que los movimientos y organismos de derechos humanos han tenido tempranamente con sus demandas de verdad, justicia y memoria, pues son ellos los que han dado origen a la causa de la memoria. La memoria, en Argentina, nace entonces como una forma de resistencia frente al carácter clandestino que adoptó la acción represiva de la dictadura militar que asoló a nuestro país entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983.

La Dictadura no solo desarrolló un plan sistemático de detenciones ilegales y asesinatos, sino que buscaba -y en gran medida lo logró- mantener un control estricto sobre la información pública de esas prácticas. Es muy importante señalar que, en este plano, la lucha por la información y por la verdad desarrolló un enfrentamiento decisivo contra la Dictadura. Sin embargo, quizás la forma más eficaz de la resistencia, la que contribuyó centralmente a socavar el poder militar, haya residido en ese objetivo de verdad: hacer conocer a la sociedad y a la opinión internacional la magnitud de los crímenes. El valor y el deber de la memoria se

referían al objetivo de enfrentar el silencio y la falsificación de los hechos. Este fue el sentido, en el comienzo, de la oposición pública, moral antes que política, de los organismos de derechos humanos y de las Madres de Plaza de Mayo en particular. A partir de allí se puede decir que se estableció una estrecha relación entre tres componentes de la acción por los derechos humanos: primero estuvo el reclamo por la verdad, es decir por el destino de las víctimas y la información sobre los crímenes; segundo, pero no inmediatamente, la demanda de justicia que apuntaba a que, esta vez, a diferencia de otras dictaduras, los delitos cometidos desde el Estado no quedaran impunes; y, finalmente, el imperativo de memoria, es decir, la lucha contra formas históricas o institucionales de olvido o de falsificaciones de lo sucedido. Afirmamos, entonces, que la cuestión de la memoria social ha sido, paradójicamente, una herencia de la última dictadura militar y se ha implantado como una causa estrechamente asociada a la defensa de los derechos humanos y a la demanda de justicia.

Este nuevo actor social colectivo, el movimiento de los derechos humanos, comenzó su acción casi de manera invisible y escondida al comienzo, y fue ganando, paulatinamente, una mayor visibilidad y centralidad política. Ahora bien, es necesario resaltar que la cuestión de la memoria y la defensa de los derechos humanos solo tardíamente alcanzaron a instalarse ampliamente en la escena pública. No obstante, resulta necesario advertir que la sociedad argentina no ha construido aún una imagen colectiva de aquel pasado y, por lo tanto, el espacio de la memoria de ese período se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples sentidos. En el debate público, en la puesta en escena de viejas y nuevas tensiones, tanto políticas como institucionales, continúan abriéndose enormes desafíos para el Estado, para las distintas organizaciones de la sociedad civil y para la comunidad académica que acompaña este proceso a la vez que es interpelada por él.

2. La producción bibliográfica sobre Memoria: un breve estado de la cuestión

El primer momento de reflexión en Argentina sobre el tópico de la memoria se fue conformando durante el mismo proceso de transición democrática que tuvo lugar en el país en la primera mitad de la década de 1980. La agenda intelectual estaba poblada por la cuestión de la democracia, en la que predominaban los problemas de cómo debían revisarse y eventualmente condenarse los regímenes dictatoriales. El marco de la democracia como valor en sí impregnó el sentido de la memoria y, a su vez, le puso ciertos límites: la memoria era, como señala Nora Rabotnicoff, “memoria del autoritarismo y (...) el horror del terrorismo de Estado”.

En este contexto, la cuestión de la memoria quedó subordinada al problema de la construcción y consolidación de la democracia y a la expectativa de que, en la sociedad civil - entendida como el espacio en que anidaban las tradiciones de la democracia- residían las posibilidades de cambio. La lucha por los derechos humanos, encarnada por distintos actores

de la sociedad civil, era una cuestión paradigmática del poder ciudadano frente al autoritarismo y se convertía en el fundamento ético de la nueva democracia. En este marco, aparecieron las primeras investigaciones destinadas a explorar las acciones y discursos del movimiento de derechos humanos, que había surgido con una fuerza sin precedentes en el período dictatorial expresando, primero, sus demandas en torno al paradero de los desaparecidos y, posteriormente, sus reclamos de justicia por los crímenes cometidos por los militares. Su estudio se encuadró bajo el paradigma teórico de los “nuevos movimientos sociales” en boga en esos años en las Ciencias Sociales y, en particular, en la Sociología.

Como lo señalan Chama y Sorgentini, fue primordialmente en relación con el interés por el movimiento de los derechos humanos, y no tanto como objeto de interés propio, que emergieron las primeras consideraciones acerca de la memoria, como aspecto o dimensión concomitante de dicha problemática. Centralmente asociada a la rememoración acerca de la violación de los derechos humanos, la memoria apareció tematizada en los mismos términos que fuera definida por el movimiento de derechos humanos, esto es, a partir de la contraposición memoria/olvido, como condensación de la saga de resistencia a los abusos de la dictadura en el pasado y sus pervivencias en las expectativas de justicia en el presente. Más aún, no estaba planteada la pregunta de cómo el relato de la democratización asociado a la realización de los derechos humanos podía bloquear otras recuperaciones del pasado u otras formas de construir nuevos sentidos políticos para el presente, a partir de la experiencia del pasado. Así, resulta comprensible que, en el campo académico, la pregunta orientadora haya sido menos sobre la memoria que sobre los derechos humanos: tanto el gobierno como los distintos grupos de derechos humanos pensaban las políticas de memoria como relatos sobre la construcción, vigencia y defensa de los derechos humanos.

Fue recién en la primera mitad de la década de los 90, en el contexto de cierta frustración por el giro hacia la Obediencia Debida e Indultos, que apareció una primera exposición referida al tópico de la memoria. La compilación *Juicio, Castigo y Memorias. Derechos Humanos y Justicia en la política argentina* constituyó un ejemplo en este sentido. En estos textos, el problema de la memoria aparecía íntimamente ligado al de las posibilidades y las limitaciones de la democracia para juzgar a los responsables por la violación de los derechos humanos, y hasta dónde ello podía constituir un obstáculo en el proceso de democratización. Más tímidamente, comenzaba a plantearse, y desde la pluma de Elizabeth Jelin, el carácter selectivo del recuerdo, las disputas en torno al sentido del pasado, los mecanismos de ritualización y repetición, y la importancia de su transmisión.

Una segunda etapa en el campo de los estudios sobre la memoria comienza a mediados de la década de 1990, emergiendo en escena las genealogías de las llamadas políticas de la memoria, acompañadas de una serie de acontecimientos que encuadran la segunda mitad de esta década y que dan impulso a los estudios de la memoria, así como a los modos que estos deberían enmarcarse. Cierta reapertura de la cuestión de los derechos humanos, en el intento de repensar la dicotomía memoria/olvido, visibiliza la pregunta ausente por la definición concreta de la memoria, por cuáles son los agentes que la impulsan

y cómo funciona la memoria individual y colectiva, entendiéndose a ambas como memoria social. Un dato no menor es que el impulso por esta pregunta sobre la Memoria y la Historia resultaba mucho más promisorio que la pregunta por la justicia. Es el tiempo al que hemos denominado “sociologización de la memoria”, donde se buscan referencias teóricas para dar cuenta del problema de la rememoración, usos, apropiaciones del pasado en términos de un enigma social, entendiendo que estas aproximaciones permitirían complejizar y descentrar el relato que ataba el problema de la memoria al de la democracia y los derechos humanos, sobre el que existía fuerte aceptación. Los tópicos se trasladaron entonces al problema de la selectividad de la memoria social y de la relación entre historia y memoria.

Quizás el giro más destacable fue el interés por los procesos sociales de construcción de identidades de individuos y grupos, sumado al fuerte impulso que produjo la apropiación de los problemas metodológicos y ético-políticos de la historia oral, que llega y gana un espacio en el currículo universitario y en la investigación, contribuyendo a la definición de una agenda de investigación diferenciada. La discusión sobre el lugar del testimonio, las problemáticas sobre la realización de entrevistas y su interpretación como fuentes históricas, constituían un campo de problemas nuevos que apuntaba al problema de la relación entre memoria privada y pública, entre representaciones pasadas y recientes.

De todos modos, es posible observar que las perspectivas ancladas en el problema de la selectividad social de la memoria, de los huecos en la rememoración del pasado, contribuyeron a complejizar el relato sobre lo que, hasta entonces, se entendía por políticas de la memoria. Dentro de este giro, destaca la formulación de una agenda de investigación que interroga, de modo más preciso, la disputa por el pasado en torno a conmemoraciones y lugares de memoria. Estudios sobre la construcción local de la memoria proveyeron de un significativo aporte para descubrir los problemas de las narrativas de las políticas de la memoria vigentes.

Por otra parte, la aparición de una nueva literatura orientada a explorar las historias militantes, cuyo punto de inicio puede trazarse en la publicación de *La voluntad*, constituyó una suerte de telón de fondo de los modos en que la producción académica intentó articular una nueva reflexión sobre el sentido de la memoria. Una de las preguntas que surgió con más fuerza -en parte como un contrapunto polémico con nuevos modos de dar sentido a la experiencia de radicalización de la sociedad y represión política- fue aquella que sugería explorar el consenso de la sociedad obtenido por la Dictadura. De manera tal que se comienza a reflexionar sobre la tensión entre juzgar y comprender, anclados en la prescripción de la autocrítica generacional y la responsabilidad colectiva o social como temas pendientes para repensar la violencia, el autoritarismo y la democracia.

Un tercer momento en la constitución del campo de estudios sobre la memoria se configura luego de la crisis de 2001 y la asunción de la presidencia de Néstor Kirchner en 2003, quien, en gran medida, apeló a los relatos del pasado reciente para construir la legitimidad de su gobierno. En este contexto, en el campo de las Ciencias Sociales se produjo una verdadera explosión de trabajos sobre memoria que incorporaron al análisis

problemáticas poco transitadas hasta ese momento, a partir de recortes temáticos cada vez más circunscriptos. Por el propio desarrollo y consolidación de las investigaciones abiertas en el momento anterior, y también por el ingreso de una nueva generación de investigadores al campo de estudio sobre el pasado reciente, afloraron nuevas temáticas que retomaban interrogantes, categorías de análisis y criterios metodológicos desarrollados en el segundo momento.

La agenda de investigaciones académicas se ha complejizado y ampliado de manera vertiginosa. Simplemente -y a modo de pinceladas rápidas-, debo destacar que hay autores que enfatizan la construcción de otras periodizaciones, la inclusión de otros actores y nuevas dimensiones y perspectivas; toman importancia las miradas desde los márgenes y las voces de otros actores anteriormente excluidos, de modo que hoy asistimos a una profundización de los abordajes convencionales concentrados en un centro geográfico, cronológico, social o político: la capital, la Dictadura, las víctimas de las violaciones a los derechos humanos, los dirigentes y las clases medias. Estos trabajos responden a una perspectiva -desde afuera o desde abajo- que desafía la pertinencia de los saberes convencionales basados en la experiencia del “centro”. Cabe distinguir, entre algunos de estos, nuevos tópicos: el trabajo crítico en torno a la construcción de la categoría de víctima, donde emergen nuevas problemáticas en la relación con los estudios de la memoria y de la historia reciente-revisitando y revisando diferentes enfoques entre los dos académicos reconocidos en la materia: Jelín y Vezzetti; se observa la relación entre memoria y política, en la cristalización de una memoria “oficial” sancionada por el Estado, que tiende a ocluir las memorias “largas” sobre abusos sufridos por distintos grupos populares a lo largo de la historia. Pero también se ofrecen nuevas lecturas de los actores históricos estudiados, en particular a partir de tres ejes: la pregunta por el consenso civil con el que contó la Dictadura, la renovada preocupación por la naturaleza política de las víctimas del terror y el difícil acercamiento al estudio de los militares, dando cuenta de sus divisiones internas y su peculiar perspectiva. Este proceso de florecimiento en el campo de la historia reciente, y en particular en el estudio de las memorias, conlleva a una mayor sofisticación en el análisis de las fuentes -en la contrastación y crítica de fuentes orales, escritas o gráficas tradicionales como no tradicionales-, en la complejidad de las metodologías utilizadas y de los marcos teóricos, de la argumentación de los autores, de sus interpretaciones y conclusiones.

3. Un mundo académico frente a la problemática de la memoria: la construcción del campo de estudios y la formación de recursos humanos

Finalizada la Dictadura, la producción bibliográfica de las Ciencias Sociales tuvo un vertiginoso impulso, en tanto los historiadores estábamos en la retaguardia enfrentándonos al dilema de cómo encarar o conformar un campo de estudios de la historia reciente que nos interpelaba. No quiero dejar de señalar el papel desempeñado por las resistencias -más o menos explícitas- en el ámbito académico e historiográfico, hacia el tratamiento de estos temas, asentadas en visiones que fueron hegemónicas durante años y que desdeñaron, tras

el argumento de la “profesionalización” de la disciplina, cualquier lectura o análisis de períodos considerados aún controversiales. En este sentido, bajo la sospecha de “ideologización” de ese pasado, se postergó el debate necesario, dejando así el terreno libre para otras disciplinas (Águila, 2010: p.72).

A pesar de la renuncia, por parte de una porción considerable de la corporación de historiadores, a explorar y a brindar claves explicativas sobre el pasado reciente, en las últimas dos décadas se verificó un renovado interés de especialistas por el período que se extiende entre los años sesenta y setenta. El período 1976-1983, analizado desde la década de los ochenta por científicos sociales y politólogos, comenzó lentamente a ser estudiado por los profesionales de la Historia. Dicho de otro modo, era la historia de la Dictadura Militar y los estudios de las denuncias de las flagrantes violaciones a los derechos humanos acontecidas en aquel período, el objeto central de los análisis sobre el pasado reciente. De hecho, la historia reciente se vinculó, en sus orígenes, con los objetivos del movimiento por los derechos humanos y con la convicción de que el Nunca Más solo podía ser alcanzado con el reconocimiento público de ese pasado traumático y de su memoria. De modo que este campo de estudios emerge como parte de las batallas por la memoria, relacionado con el objetivo de crear y consolidar una cultura democrática y favorable a la promoción de los derechos humanos (Winn, 2010: p.323).

Con los colegas del mundo universitario compartimos desvelos metodológicos y la profunda convicción de que teníamos -y tenemos- la necesidad y la obligación de generar espacios de intercambio y producción en el campo académico. Dos escenarios diferentes pero complementarios. Por un lado, tuvimos que “revisar nuestra caja de herramientas” para abordar un tema que interpela por igual al historiador, al ciudadano y al ser humano. En particular, al historiador le impone, por ejemplo, la necesidad de aceptar el reto de repensar sus categorías y métodos, desbordados cognitivamente por las experiencias del terror; le exige reordenar la tensión entre sus registros de las historias personales y colectivas, entre lo particular y lo general, lo privado y lo público; le plantea -una vez más- la necesidad de historiar con rigor el pasado reciente; le demanda una mayor conciencia respecto de lo vano de pretender monopolizar “el relato de la tribu” o la reconstrucción de la memoria colectiva; lo estimula a converger –desde las reglas intransferibles de su disciplina- en una faena que es más plural y que requiere de otros saberes, entre otras exigencias (Caetano, 2009). Como ha señalado la historiadora Hilda Sabato: “El pasado reciente, que puso a la sociedad frente a la experiencia límite de la represión masiva, la tortura y el asesinato político, nos fuerza a pensar la Historia de otra manera. Estamos frente al desafío de encontrar formas nuevas de mirar hacia atrás, no para encontrarle un sentido, sino para recuperar su diversidad de sentidos”.

De modo que atravesamos por el enfrentamiento a ciertos tópicos para construir el campo de los estudios sobre el pasado reciente, uno de ellos vinculado a la temporalidad o a la elección de los marcos temporales que le otorgan especificidad a este pasado reciente. Esta elección no ha estado libre de tensiones para fijar fechas de inicio y de cierre, ni en el

plano internacional ni en el nacional. Así, se reconoce que no se trata tan solo de fijar un cronología para otorgarle especificidad, sino que se acuerda que esta se sustenta más bien en un régimen de historicidad particular, basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa.

Ahora bien, si analizamos el conjunto de investigaciones realizadas podemos comprobar que están atravesadas por otro componente no menos relevante. Se trata del fuerte predominio de temas y problemas considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidio, dictaduras, crisis sociales y otras situaciones extremas que amenazan el mantenimiento del lazo social y que son vividas por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como de la colectiva (Franco, Levin, 2007: 34). En suma, tal vez la especificidad de esta historia no se defina exclusivamente según reglas temporales, epistemológicas o metodológicas sino, fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes, que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente.

Considero que la construcción de este campo de estudios nos ha servido también para cuestionarnos la relación con el pasado que la historiografía académica ha sostenido mayoritariamente. Esta última, guiada por los propósitos científicos de “objetividad”, exige “distancia” y “perspectiva” con el tema de investigación, para lo cual debe considerarlo fijado, terminado y, a partir de allí, poder producir un acercamiento gradual a lo pasado. Como tan bien lo explica Roberto Pittaluga (2010), la historia reciente nos da la posibilidad -y quizás debamos aprovecharla-, de invertir esa mirada, en tanto ella difícilmente pueda considerar al pasado como algo fijado y cerrado pues es coetáneo, generalmente, del propio investigador. Probablemente por eso la historia reciente se co-constituye -o queremos que así sea- en un diálogo y una escucha atenta a las demandas e interpelaciones que ese pasado le formula al presente, por lo cual deja de concebirlo como cerrado, finalizado. La Historia deja de ser algo clausurado, para pensarse como un nuevo régimen relacional entre pasado, presente y futuro

El otro motivo de preocupación de aquellos historiadores que abrazábamos este papel de la Historia fue el de consolidar los espacios de encuentro entre los investigadores del mundo académico y trabajar en la formación de recursos humanos en el campo. Un esfuerzo importante que, hasta hace muy poco tiempo, era una corriente marginal en el mundo de la academia. Sin pretender relatar una descripción biográfica -que suele ser difícil porque me he sentido protagonista de estos trabajos-, puedo señalar que los estudios sobre este pasado reciente, con la visibilidad de un espacio propio y legítimo, fue provista por el más amplio campo de la producción de memorias, las cuales se fueron multiplicando

notoriamente desde la segunda mitad de la década de 1990 y posteriormente al período 2001-2002.

Desde la Universidad Nacional de La Plata propiciamos y contribuimos a dar vitalidad a los estudios históricos sobre el pasado reciente argentino, conformando una red con otras instituciones e institutos radicados en distintas universidades nacionales, entre los cuales debo señalar a la Escuela de Historia de la UNR (Rosario), al Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la FFyL (UBA), al CESIL de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL (Santa Fe), al IDH de la Universidad del General Sarmiento, al Núcleo de Memoria del Ides, al CeDinCI, entre otros. Esta impronta en la construcción de un espacio académico y la preocupación destacada que la Universidad de La Plata ha demostrado tener por estos estudios, se debe a una sensibilidad especial. Dicha sensibilidad, manifiesta en su política de promoción de los derechos humanos, puede explicarse por el impacto que la Dictadura ha tenido en la región, un efecto diferenciado por la magnitud y los alcances del horror. Un solo dato puede reflejar lo que sostengo: son 766 las y los docentes, no docentes y alumnos que fueron víctimas de la represión ilegal durante la última dictadura. Con el régimen militar se cerraron las carreras de Sociología, Antropología, Psicología, Cine, Mural y Periodismo, al tiempo que también se desarticulaban cátedras enteras, grupos de trabajo, investigaciones, proyectos de extensión y experiencias académicas ligadas a una concepción más democrática de la producción y apropiación del conocimiento.

La ciudad de La Plata ha sido una ciudad “reprimida” de modo diferenciado, fenómeno que nos permite explicar la pronta emergencia de distintos organismos de defensa de los Derechos Humanos, así como instituciones que sentaron las bases para la resistencia, la denuncia y las búsquedas de variadas estrategias para enfrentar el pasado y poder diseñar los modos de construcción del futuro. Entre las distintas organizaciones, una institución señera ha sido la Comisión Provincial por la Memoria (CPM), creada en julio de 2000, que tuvo, entre otras tantas actividades, la organización de Encuentros Internacionales que permitieron contar con la reflexión de intelectuales y de destacados actores sociales del país y del exterior, foros que permitieron intercambiar experiencias y acceder a la producción más destacada y pertinente del mundo académico para el abordaje de pasados traumáticos.

También es la CPM la institución que resguarda el primer archivo de la represión descubierto en nuestro país, lo que favoreció la emergencia de problemas de investigación, tratamiento y difusión de archivos sensibles. La CPM cuenta con el Área de Investigación y Enseñanza que tiene a su cargo el diseño y puesta en marcha de políticas educativas para la transmisión de las experiencias del pasado reciente, la enseñanza de ese pasado, la Pedagogía de la Memoria y la Educación en Derechos Humanos. Estos espacios, que permitieron el intercambio y reflexión conjunta con los profesores de la UNLP, también permitieron la realización de proyectos de investigación, de capacitación y de difusión y sensibilización de los problemas en torno a las memorias.

La estrecha vinculación que la CPM tiene con la Universidad de La Plata es también la nota distintiva, ya que, por medio de distintos convenios, movilizó la emergencia de

comisiones de trabajo con el mundo académico para acompañar el inicio y creación de una carrera de postgrado. Un hito en este campo fue la Maestría en Historia y Memoria, carrera que ha impulsado no solo el encuentro de docentes de todas las universidades públicas nacionales y extranjeras, sino -y especialmente- el encuentro de alumnos provenientes de diferentes campos disciplinarios y de distintas latitudes de América, permitiendo consolidar nuestro propósito de trabajar en la formación de recursos humanos. Una nueva generación ya se ha formado con estas herramientas, y la producción intelectual se vuelca en los innumerables congresos, jornadas y simposios dedicados especialmente a esta temática, que se extienden por la enorme geografía nacional. Los bancos de tesis de maestría y de doctorado que versan sobre la historia del pasado reciente y de la memoria son una prueba contundente de la consolidación del campo de estudios.

Finalmente, quisiera concluir esta breve exposición subrayando la relevancia que tiene para la comunidad académica asumir un principio de responsabilidad con respecto a las investigaciones que llevamos adelante sobre estos temas tan sensibles. La historia reciente, como campo de estudios, es un ámbito que requiere de un compromiso responsable que mira hacia el futuro, es decir, que nos convoca a pensar en el pasado porque tenemos que actuar en el presente, y en nuestra actuación presente se entretienen las consecuencias que impactarán en las generaciones que van a seguirnos. Una frase que podría parecernos tan trivial es, en realidad, uno de los telones de fondo más sustantivos para comprender el marco en el que producimos conocimiento. Reflexionemos, entonces, sin alejarnos del principio que nos legara Walter Benjamin, a base de la rememoración del pasado, desde el punto de vista de sus víctimas o, diría mejor, de los vencidos de la Historia, que nos dejan una demanda de justicia que está muchas veces inacabada; acompañemos este ejercicio con esa mirada crítica que, desde la Historia y las Ciencias Sociales, podemos construir para alcanzar una comprensión más integral de ese pasado que, aún, no pasa.

Referencias bibliográficas

- Águila, G. (2010). Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia, En: Cernadas, J. y Lvovich, D. *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Universidad Nacional General Sarmiento: Prometeo Libros, 2010.
- Caetano, G. (2008). “Hacia un “momento de verdad” en el Uruguay reciente. Las investigaciones sobre el destino de los “detenidos desaparecidos” (2005-2007)”, en *Sociohistórica*, Cuadernos del CISH, Nº 23/24.
- Cattaruzza, A. (2010). Panel Inaugural del ciclo. En: Cernadas, Jorge y Lvovich, Daniel, *Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento/Prometeo Libros.
- Franco, M. y Levín, F. (comps.) (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Grosso, B. y Flier, P. (Compiladores). (2001). *La imposibilidad del olvido. Los recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen/BDIC.
- Lvovich, D. y Bisquert, J., (2008), La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional/UNGS.
- Pittaluga, R. (2010). El pasado argentino: interrogaciones en torno a dos problemáticas. En: Bohoslavsky, E., Franco, M., Iglesias, M. y Lvovich, D. (Compiladores) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional General Sarmiento/Prometeo Libros, 2010.
- Schmucler, Héctor (2000), “Una ética de la memoria”. *Puentes*, (1-2), La Plata.
- Winn, P. (2010). Hacia un balance: ¿es la historia reciente un campo de estudio establecido? En: E. Bohoslavsky, M. Franco, M. Iglesias, D. Lvovich (Compiladores). *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, Prometeo Libros.

Los Derechos Humanos en la docencia universitaria

Aida Maria Monteiro⁴⁰

Introducción

Abordar la docencia universitaria desde la óptica de los Derechos Humanos es una exigencia y, al mismo tiempo, una necesidad, teniendo en cuenta que el fortalecimiento de la democracia en nuestro país implica la formación de profesionales que comprendan su papel en la sociedad, los procesos históricos, sociales y culturales de la formación del pueblo brasileño, que se han constituido a lo largo de la construcción de los derechos y deberes de la historia local y mundial, y de las formas de intervención en la sociedad.

La necesidad de fortalecer la democracia se debe a que en Brasil, y conjuntamente en los países de América Latina, este sistema político de gobierno todavía es muy frágil ante los altos índices de pobreza y las condiciones de vida de gran parte de la población y el desconocimiento de la mayoría del pueblo brasileño sobre sus derechos y responsabilidades. Estas condiciones se evidencian en las desigualdades sociales, en la violencia en todas sus formas, y en la vulneración de los derechos fundamentales del ser humano, destacándose principalmente los afrodescendientes, las mujeres, los niños, los ancianos, las personas con orientación sexual diferente, los indígenas y los quilombolas.⁴¹

Concordamos con Viola (2010, p.16) al afirmar que:

El debate sobre los Derechos Humanos (DH) es tardío en América Latina y especialmente en Brasil. Aunque hayan estado presentes algunos de los enunciados fundamentales de los DD. HH., como el principio de Libertad, en las luchas anticolonialistas y antiesclavistas de los siglos XVIII y XIX, y el principio de la igualdad hubiera estado en el centro de las reivindicaciones de los movimientos operarios del siglo XX, estas manifestaciones no eran hechas en nombre de la defensa de los derechos humanos.

⁴⁰ Doctora en Educación y Especialista en Derechos Humanos, Profesora del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. y Miembro del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH) de la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Brasil.

⁴¹ El término *quilombola* se aplica a comunidades negras rurales originadas en antiguos asentamientos de personas que huían de la esclavitud.

En la historia de la cultura y formación del pueblo brasileño, los derechos humanos aparecen en la agenda nacional a partir de los movimientos sociales, especialmente en las décadas de 1960, 1970 y 1980, en la lucha por el restablecimiento de la democracia, frente al Estado autoritario, violento y violador de los derechos humanos que se instaló en los gobiernos por varias décadas.

Dentro de ese contexto se presentaron varias repercusiones negativas en todas las esferas de la sociedad brasileña, especialmente para la educación de varias generaciones, las cuales fueron impedidas de tener un acceso al conocimiento que estaba siendo construido sobre la coyuntura política, social y económica, considerando que el conocimiento de la realidad es la expresión mayor del fortalecimiento, de la cultura y de la autonomía de un pueblo.

Es en este panorama que los procesos de formación de profesionales en todas las áreas, niveles y modalidades de enseñanza, excluyeron de las políticas educacionales, de los currículos, de los libros y manuales didácticos, el conocimiento y la crítica sobre esa realidad y la construcción histórica que representaron el conjunto de luchas, de obstáculos, de dificultades y de avances de los derechos humanos. Esto ha contribuido para que surja una “cierta alienación” de generaciones sobre los contextos, los hechos, la historia real y las interdependencias sociopolíticas del país y de otras naciones, y consecuentemente, con mayor dificultad para el fortalecimiento de la democracia, en el sentido de garantizar los derechos sociales básicos para todos. La gran lucha en esas décadas estaba concentrada en la restauración de los derechos políticos y civiles, tales como la libertad de expresión, de organización, el derecho al libre acceso, de participación y de elección de los representantes de la nación brasileña.

Pero es en la resistencia, en la valentía y en el compromiso por la construcción de una sociedad más justa, más incluyente en su sentido amplio, principalmente de los movimientos sociales y de algunas organizaciones, que comienza el cambio de esta faceta histórica. Y uno de los grandes marcos del retorno de la democracia fue la elaboración de la Constitución Brasileña de 1988, que afirma el conjunto de derechos fundamentales –económicos, sociales, culturales, políticos, ambientales– en el régimen político del Estado Democrático de Derecho. Esto significa que cualquier ciudadano o ciudadana brasileña puede reclamar los derechos no materializados por los poderes constituidos.

Es en este proceso que Brasil, aunque no haya conseguido concretizar mediante las políticas públicas el conjunto de estos derechos, ha avanzado significativamente en los últimos años, dentro de acuerdos, pactos, elaboración de leyes y normas nacionales e internacionales en defensa de los derechos humanos y de la ampliación de la participación ciudadana. Y en el campo específico de la Educación, hay lagunas que se observan en relación con los derechos a la educación y de la inserción de contenidos del área de Derechos Humanos en los procesos formativos, en los diferentes niveles, modalidades y áreas de enseñanza, investigación académica y extensión.

Por lo tanto, esta tarea constitucional no está concluida al comprender que los derechos humanos son históricos porque representan construcciones de generaciones con avances y retrocesos; son interdependientes, toda vez que la conquista de un derecho implica la concreción

de otros derechos, especialmente el de la educación, considerando que es por medio de la información y la formación, de las prácticas de ciudadanía activa, que se posibilita la conquista de los derechos.

En esa dirección, referenciamos a Dallari (2007, p.46) al explicitar que:

[...] Con base en el conjunto de las situaciones y en la realidad actual podemos decir que los Derechos Humanos, dentro de los cuales están aquellos que la Constitución enumeró como derechos fundamentales, todavía no adquirieron la existencia real para el gran número de brasileños. La marginalización social y los desniveles regionales son inmensos y por la discriminación económica y social está favorecida y protegida por aplicaciones distorsionadas de preceptos legales o simplemente su no aplicación de los dispositivos de la Constitución [...] De ese modo, puede concluirse que, pasada más de una década de la promulgación de la Constitución de 1988, gran parte de sus dispositivos, especialmente aquellos relacionados con la garantía de efectivizar los derechos económicos, sociales y culturales, que se constituyen en condición para que haya libertad real para todos, asociando el derecho de ser libre de poder ser libre, continúan a la espera de su aplicación.

Llevar, por lo tanto, la educación, bajo el amparo de los Derechos Humanos, a la agenda de las políticas públicas, los planos, los procesos y las acciones, se constituye en uno de los grandes desafíos en las próximas décadas, porque la educación, en esa perspectiva, hace parte de las agendas de las sociedades que buscan avanzar hacia el fortalecimiento de la democracia, en la construcción de relaciones sociales solidarias y de la formación humana. Comprendemos la educación como la acción que posibilita el respeto al otro en sus diferencias, en la diversidad y en la dignidad de ser humano, independientemente de su raza, color, etnia, condición de clase social, género, opción política y religiosa y orientación sexual.

En esa dirección, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional LDB (1996) enfatiza que la finalidad de la educación universitaria es la participación en el proceso de desarrollo a partir de la creación y difusión cultural, el incentivo a la investigación académica, la colaboración en la formación continua de profesionales y la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos, lo que supone la inclusión de la temática de los Derechos Humanos como contribución en ese proceso de desarrollo. Así que no es posible asegurar la materialidad de los derechos sin la concretización de un desarrollo económico, social y cultural capaz de garantizar la dignidad de la persona. Y entendemos la dignidad humana conforme afirma Benevides, citando a Comparato, como:

[...] La cualidad propia de la especie humana que confiere a todos y a cada uno el derecho a la realización plena como ser. [...] es aquel valor – ¡sin precio! - que está encarnado en todo ser humano. Derecho que le confiere el derecho al respeto y a la seguridad – contra la opresión, el miedo y la necesidad – con todas las exigencias que, en la actual etapa de la humanidad, son cruciales para su constante humanización (Comparato apud Benevides, 2005, p.12).

Así, entendemos que la docencia requiere una formación profesional para su ejercicio, que abarque, no solo los conocimientos específicos, sino que dialoguen también con los conocimientos, contextos, valores, habilidades y actitudes en la dirección de la defensa, ampliación y concreción de los derechos de todas las personas.

Esa postura esta refrendada por Novais y Cicilian (2010, p.26) al enfatizar que:

[...] La universidad pública, en cuanto bien social, está acoplada a una serie de responsabilidades que, por si sola, apuntan a un repensar sobre la idea etimológica del término enseñanza y docencia. [...] requiere repensar que la docencia es una acción política. La enseñanza [...] entendida como práctica cultural y política que no atañe solo a transmitir informaciones, sino también a las prácticas que son producidas; la investigación comprendida como algo ligado intrínsecamente al acto de enseñar [...]; y la extensión, percibida como algo relativo a la apertura de esa construcción/producción del conocimiento, son caminos que constituyen lo que se entiende por universidad y su función social.

Pero, frente a todo este camino recorrido por la sociedad brasileña, ¿cómo la Educación en Derechos Humanos se entrelaza con esa historia, y cuáles son los principales recorridos, contenidos y etapas vivenciadas por parte de la sociedad que buscaba el restablecimiento y el fortalecimiento del régimen democrático?

Vera Candau (2009) hace una reflexión de los asuntos que están en la agenda de las discusiones más recientes en el área de los Derechos Humanos, y que deben permear la formación de los profesionales, relativos a la: "...justicia, redistribución, superación de las desigualdades y democratización de oportunidades, y a las referidas al reconocimiento de diferentes grupos culturales" (p.156).

1. La Educación en Derechos Humanos en Brasil, sus trayectorias y reflejos en la Educación Superior

La historia de la educación en nuestro país muestra que esta misma ha sido pauteada, predominantemente, por el conservadurismo, por la preservación de valores individuales, clientelistas, patrimonialistas y autoritarios, aunque algunas experiencias en las últimas décadas hayan posibilitado el desarrollo de una educación, de cara al respeto por los derechos humanos.

Al analizar la trayectoria de la Educación en Derechos Humanos en Brasil, podemos destacar **cuatro fases** que no pueden ser comprendidas de forma dicotómica. Ellas están interconectadas, intermediadas y se entrecruzan, una vez que el proceso histórico es dinámico y no sucede por etapas, y sí con avances y retrocesos que están imbricados entre sí.

Con este comprender identificamos una **Primera Fase de activismo político**, que es la que engloba las décadas de 1960 y 1970, toda vez que la educación en esa perspectiva de la defensa de los derechos humanos estaba desarrollada en la clandestinidad, de forma espontánea y basada en el sentido común. Los principios y fundamentos teórico-metodológicos no tenían un

respaldo científico, aunque eran orientados por un ideal de construcción de un nuevo modelo de sociedad, cuya referencia principal era el socialismo soviético.

Este fue el periodo de mayor limitación política debido a la dictadura vigente en el país, en el que las prácticas educativas que buscaban romper con el modelo de estado autoritario no podían ser explícitas pero sí desarrolladas, aprovechándose de algunos “espacios”, algunas “lagunas” en las que la sociedad civil tuvo el papel preponderante en los procesos de resistencia, de lucha y búsqueda de alternativas para la reconquista de los derechos civiles y políticos, es decir, en la apertura de una nueva democracia en el país.

Por otro lado, el aparato del Estado autoritario, vigente en el país, forjaba el sentimiento nacionalista como una de las formas de camuflar la represión. Las reformas educativas inspiradas en el modelo norteamericano, entre ellas la universitaria propuesta en la Ley 5.540 de 1968, provocaron la reorganización de la Universidad y la política de la enseñanza superior en términos administrativos y pedagógicos. Esa reforma estructuró los institutos y facultades en departamentos; la organización curricular, introduciéndole los denominados sistemas de créditos, con el objetivo de desactivar y debilitar las organizaciones estudiantiles y docentes en las universidades, en especial en las instituciones públicas y en las confesionales.

Al mismo tiempo, la política de represión hacia los estudiantes y profesionales de la docencia universitaria gana fuerza como una forma de desestabilizar y desmovilizar las resistencias al régimen dictatorial y así garantizar la desnacionalización de la enseñanza (Correa, <http://leonildoc.orgfree.com/resenha1.htm>. Consultado el 15 de mayo de 2011).

Según este autor:

[...] el régimen militar necesitaba disponer de una estructura legal que preparara el terreno para adaptar el sistema universitario al nuevo modelo económico que pretendía implantarse. Sería necesario preparar cuadros técnicos para las multinacionales que aquí se instalarían, así como preparar al personal capaz de mover la infraestructura de comunicación, transporte, energía, etc., necesaria para el funcionamiento de aquellas empresas.

Pero es en diciembre de 1968 que el régimen se endurece de forma más decisiva, con persecuciones y violaciones a los derechos políticos y civiles, mientras que el Ejecutivo decretaba el Acto Institucional nº 5/AI-5 y concentraba poderes excepcionales, transformándose en un régimen político, “oficialmente” una dictadura, cuya fase más violenta y represiva se extendió hasta 1974. El Decreto-Ley nº 477 de 1969 fortaleció el autoritarismo del régimen militar en el campo de la educación universitaria, prohibiendo cualquier tipo de manifestación de los profesores, estudiantes o funcionarios, lo que causó pérdidas de derechos y prisión para los que fueron contrarios a ese régimen. Es en este periodo que muchos intelectuales y estudiantes fueron obligados a alejarse de sus funciones y a abandonar el país, exiliándose en otros países y perdiendo, incluso, la titularidad de sus puestos de trabajo y de sus cursos.

Con la vigencia de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 5.692 de 1971 se creó la disciplina Educación Moral y Cívica, para ser impartida en los sistemas de enseñanza con el objetivo de fomentar la ideología y la manutención del modelo de Estado autoritario vigente.

Así, todas las formas de trabajo educativo asociadas por la sociedad civil, en la perspectiva de mudanza del régimen, eran esporádicas y discontinuas, pero direccionadas esencialmente hacia la restauración de los derechos civiles y políticos. La gran lucha fue en defensa de los presos políticos y la denuncia de violaciones a los derechos humanos, lo que de cierta forma prefiguraba una educación de cara a la concientización de esas violaciones y de la necesidad de cambiar el régimen autoritario y defender la soberanía nacional de la dependencia político-ideológica y económica de los Estados Unidos.

Es importante destacar que ese proceso de resistencia estaba fomentado con el apoyo de personas y profesionales vinculados a las áreas de Música, del Teatro, de la Literatura, de los sindicatos, de la prensa clandestina, del ala progresista de la Iglesia católica (Comisiones de Justicia y Paz, destacándose las de San Pablo y Pernambuco), de la Orden de Abogados de Brasil (OAB), y de las instituciones científicas, por ejemplo, la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC) y la Asociación Nacional de Postgraduación e Investigación en la Educación (ANPED), y las Conferencias Brasileñas de Educación (CBE), entre otras, que se constituirían en el *locus* de resistencia contra la Dictadura y en defensa de la democracia, por medio de la participación y movilización de los intelectuales. Es en esa década de 1970 que se dio inicio a los cursos de postgrado en Brasil, favoreciendo la producción de nuevos aportes teóricos sobre la coyuntura brasileña.

La **Segunda Fase de la Educación en Derechos Humanos** es la que denominamos tratamiento pedagógico (a partir de la década de 1980), o sea, es la búsqueda de un redireccionamiento de las acciones de la sociedad civil en la perspectiva de la formación de la ciudadanía y de la ampliación de los derechos humanos, sin tener una definición más clara de lo que es y de cómo educar en Derechos Humanos.

Con el proceso de transición política y el retorno de la democracia política en Brasil, las organizaciones de la sociedad direccionaron sus acciones con una visión hacia el inicio de los procesos de formación y concientización. Esa nueva dirección estaba centrada en la lucha por la reparación de las violaciones y en la responsabilidad del Estado brasileño por las mismas. Es importante destacar la creación del Movimiento Nacional de Derechos Humanos (MNDH) en 1982, organizado por la sociedad civil, sin fines lucrativos, democrático, ecuménico, suprapartidario, que actúa en la promoción de los Derechos Humanos en su universalidad, interdependencia e indivisibilidad.

En ese contexto, la Educación en Derechos Humanos comienza a ser valorizada con el interés de desarrollar una nueva cultura -la del reconocimiento de la persona como sujeto de derechos-, que tiene como gran motivación el proceso de elaboración de la nueva Constitución brasileña.

Esta segunda Fase vino a fortalecerse a finales de los años ochenta, especialmente a partir de 1986, con los nuevos gobiernos escogidos en elecciones directas. Varias experiencias comienzan a ser vividas en Brasil en la búsqueda de la retoma de la democracia, cuyo foco principal es la participación de la sociedad en las esferas de las políticas públicas. En la educación, la preocupación estaba centrada en la ampliación del acceso, por medio de la oferta de plazas, especialmente en la Educación Básica y en la formación crítica de las personas, teniendo como principal fundamento la educación libertadora y emancipadora propuesta en la Pedagogía de Paulo Freire, expresada, entre otros, en el libro de la *Pedagogía del Oprimido* (1968), referencia de su producción y que en esa época influyó el pensamiento pedagógico de los educadores de vanguardia y de los movimientos sociales, no solo en Brasil, sino también en otros países (Chile, Argentina, Angola, Cabo Verde, Guinea Bissau (ex colonia portuguesa), San Tomé y Príncipe, Nicaragua). Para Paulo Freire, la:

Pedagogía del oprimido es aquella que tiene que ser forjada con él y no para él, como hombres o pueblos, en la lucha incesante de la recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de reflexión de los oprimidos, de la cual resultará su base necesaria en la lucha por su liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (1968, p.17).

Aún en esta década es posible destacar algunas experiencias que surgen en el ámbito institucional, como políticas públicas en los sistemas de enseñanza en los Estados de: Pernambuco, Río de Janeiro, San Pablo, Santa Catarina. Estas experiencias buscaban introducir la temática de los Derechos Humanos, relacionándola con los contenidos curriculares y los proyectos pedagógicos de los cursos. Otro eje que guiaba estas políticas educacionales era la visibilización del modelo de sociedad represora vigente. El gran objetivo era el de construir un nuevo formato de educación que contribuyera a que las y los estudiantes y educadores comprendieran el contexto político y económico brasileño, las variables que determinan el modelo de Estado, y las perspectivas de organización de una sociedad más igualitaria, más justa y más solidaria.

En este periodo, un conjunto de instrumentos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, pasaron a hacer parte del bagaje jurídico del país, favoreciendo así el inicio de las condiciones de respeto y protección a los derechos humanos. Entre estos instrumentos, es importante destacar la Constitución federal de 1988, que asegura un conjunto de derechos, razón de su denominación Constitución Ciudadana, y el Estatuto del Menor y del Adolescente (*Estatuto da Criança e do Adolescente*), ECA (1990). Son instrumentos que garantizan la educación como un derecho subjetivo que puede ser reclamado por cualquier persona a la que ese derecho le sea vulnerado. Y el menor y el adolescente, conforme el Artículo 15 de la ECA, son considerados “como sujetos de derechos civiles, humanos y sociales garantizados en la Constitución y en las leyes” y no más tutelados por el Estado. En el ámbito internacional, la referencia principal era la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como marco legal para la exigibilidad de los Derechos Humanos por los países signatarios.

Este proceso fue evolucionando en Brasil, y en la **década de 1990 lo denominamos como Tercera Fase de la expansión de la Educación en Derechos Humanos**. En esa década se creó la Secretaría de Estado de los Derechos Humanos, en el ámbito del gobierno federal, que se constituye como un aporte fundamental para esa expansión y da inicio a la profesionalización de los militantes o promotores de los derechos humanos, mediante la oferta de cursos en niveles e instancias diversas de la sociedad.

Surge, en este periodo, un fortalecimiento y una ampliación de las organizaciones de la sociedad civil y de las entidades que actúan en el área de la Educación en Derechos Humanos. Un ejemplo de ello es la creación de la Red Brasileña en Derechos Humanos, que surge de la articulación de varias entidades y profesionales que actuaban en el campo de los derechos humanos, con el objetivo de estimular y fortalecer acciones en esta área. Vale la pena destacar también la creación de la Donet, Red de Derechos Humanos y Cultura, con sede en la ciudad de Natal, Estado de Río Grande del Norte, que desarrolla un trabajo de forma virtual, con el objetivo de fomentar una nueva cultura de respeto a los derechos humanos, por medio de acciones de movilización, de la producción de materiales audiovisuales y capacitación. Inclusive en esta dirección, destacamos a Novamérica, organización no gubernamental localizada en el Estado de Río de Janeiro, cuya actuación tiene como uno de los ejes principales la formación de profesionales de la educación de las redes públicas y privada de enseñanza, con liderazgos comunitarios de promotores populares. Produce materiales pedagógicos para los varios niveles de enseñanza, y mantiene una articulación de trabajo con entidades de países de América Latina que realizan labores en esta área.

Dicho movimiento interno de la sociedad civil en Brasil, y el movimiento de entidades o instituciones externas, presionaron al gobierno a tomar posiciones y desarrollar iniciativas en este campo.

En 1993, en la IIª Conferencia Internacional de Derechos Humanos, realizada en Viena, se legitimó la concepción de indivisibilidad de los Derechos Humanos, así como también se enfatizó en los derechos de solidaridad, el derecho a la paz, el derecho al desarrollo y los derechos ambientales. Para dar efectividad a las recomendaciones de la Conferencia de Viena, el Gobierno brasileño, con la participación de la sociedad civil organizada, construyó, entre 1995 y 1996, la primera versión del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH), en 2002 lanzó una versión revisada del PNDH y la tercera edición en 2010. Estas versiones tuvieron como objetivos subsidiar la elaboración de planes específicos de derechos humanos en las diversas áreas; enfrentar la problemática de la violencia en todas sus formas de manifestación y consolidar las bases culturales para superar las prácticas históricas de violaciones a los derechos humanos, oriundas de una tradición histórica del colonialismo, la esclavitud y el autoritarismo.

Aún en el campo gubernamental, hay un conjunto de iniciativas que fortalecen ese movimiento. La creación de los Consejos de Defensa de los Derechos, de los Consejos Tutelares de Defensa del Menor y del Adolescente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.349 de 1996, la realización de las Conferencias Nacionales de Derechos Humanos en donde la educación es tematizada, y la elaboración de los Parámetros Curriculares nacionales PCN de

1997 –política educacional que tiene como finalidad orientar la elaboración de los currículos académicos estatales y municipales-, buscando trabajar la formación de la ciudadanía mediante los contenidos curriculares. Asociado a esta política, fue elaborado el Programa Nacional del Libro Didáctico, teniendo como uno de sus objetivos la revisión de los contenidos y las metodologías que presentaran discriminaciones de cualquier tipo o naturaleza.

Es importante destacar que los PCN y las propuestas elaboradas por instituciones más organizadas de la sociedad apuntan a la inserción de contenidos referentes a la temática de la Educación en Derechos Humanos por medio del proyecto político-pedagógico de los cursos, y como tema transversal, repasando todos los contenidos del currículo escolar, especialmente los de la Educación Básica y Secundaria. En esa concepción, los contenidos de los Derechos Humanos deben ser trabajados sobre un eje que oriente al currículo escolar e integrados al conjunto de los contenidos específicos de las áreas que componen el currículo.

Sin embargo, la distancia entre los marcos jurídicos, la protección a los derechos humanos y la realidad de violaciones constantes hicieron que los países de América Latina, incluyendo a Brasil, elaboraran y firmaran declaraciones, pactos, leyes y documentos de referencia en dicho ámbito. Es posible destacar algunos ejemplos como: a) La Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993) –que enfatizó la importancia de incorporar el contenido de los derechos humanos en los programas educacionales; b) La Declaración de Mérida –(Venezuela, 1997)–, que destacó la promoción del fortalecimiento de programas de Formación Ciudadana y de la Educación para la Democracia; c) El documento final de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y formas correlacionadas con la intolerancia (2001), contemplando una parte dedicada a la Educación en Derechos Humanos; d) El documento de la Unesco en el que se establece la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos y para una cultura de paz (1995–2004), siendo esta década refrendada en la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y en el Caribe (2001), que concibe la EDH centrada en el sujeto individual y colectivo, y refuerza la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos.

La Cuarta Fase es la que denominamos **de Profesionalización y Valorización de la Educación en Derechos Humanos**, principalmente a partir del año 2000. En el contexto del Gobierno brasileño, es importante destacar el surgimiento de varias experiencias de formación y capacitación. En los cursos de graduación se observa la oferta de disciplinas de Derechos Humanos en los currículos, especialmente en las áreas de Pedagogía y del Derecho; en actividades de extensión, y en cursos de postgrado, especialización y maestría.

Es importante destacar el inicio de la investigación científica de forma más sistemática en esa área, y la creación de la Asociación Nacional de Derechos Humanos, Investigación y Postgrado (Andhep). Esta fue fundada en junio de 2003, con la finalidad de contribuir a la formación de una comunidad de investigadores especializados en Derechos Humanos. Entre los principales objetivos de la Andhep están: el promover el avance de la investigación, del cuerpo de investigadores y de la Educación en Derechos Humanos, en postgrados; auxiliar en la formulación e implantación de políticas de ciencia y tecnología, de educación y de investigación, que afecten

el dominio de los Derechos Humanos y auxiliar en la formulación e implantación de políticas de protección y promoción de Derechos Humanos.

En el ámbito de la Educación Básica hay experiencias en los sistemas educativos, los que, por iniciativa de las escuelas, elaboran ciertos proyectos muy amplios que envuelven a la comunidad como un todo; y también por iniciativas aisladas sobre prácticas pedagógicas de profesionales preocupados por la educación, tendientes hacia los Derechos Humanos; o por políticas gubernamentales, como por ejemplo el “Programa Ético y Ciudadanía: construyendo valores en la escuela y en la sociedad”. Ese Programa, elaborado por el Ministerio de la Educación y la Secretaría Especial de los Derechos Humanos (2004), tiene como objetivo “profundizar acciones educativas que tiendan hacia la formación ética y moral de la comunidad escolar y está proyectada para los alumnos matriculados en las escuelas de enseñanza básica y secundaria del país”.

Esto ha demostrado la existencia de una nueva percepción de la sociedad en términos de la necesidad de formación de profesionales, especialmente en el área de la Educación. Hay una preocupación, también, de las organizaciones no gubernamentales (ONG), y en el ámbito del Gobierno Federal, por desarrollar la profesionalización de sus cuadros de personal en la temática de los Derechos Humanos. Esas instituciones han promovido seminarios, encuentros y han participado en procesos de formación continuos con el apoyo del Movimiento Nacional de Derechos Humanos, de la Asociación de Organizaciones No Gubernamentales (Abong) y de órganos de financiamiento.

Para fomentar una cultura de respeto por los derechos humanos y dar condiciones para ampliar y fortalecer la demanda social de formación y capacitación, el Gobierno Federal, dando seguimiento al Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH 2002), constituyó, por medio de la Resolución (Portaria) 66 del 12 de mayo de 2003 de la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), lanzado, en su primera versión, el 10 de diciembre de 2003, y en una última versión en 2006, fruto de una amplia discusión en todos los Estados y en el Distrito Federal.

El contenido del PNEDH parte del entendimiento de la Educación en Derechos Humanos como

[...] un proceso sistemático y multidimensional que orienta a la formación del sujeto de derechos, articulándose a las siguientes dimensiones: a) aprehensión de conocimientos históricamente contruidos sobre Derechos Humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local; b) afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad; c) formación de una conciencia ciudadana capaz de hacerse presente en los niveles cognitivo, social, ético y político; d) desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando lenguajes y materiales didácticos contextualizados; e) fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos a favor de la promoción, de la protección y de la defensa de los derechos humanos, así como la reparación de sus violaciones (PNEDH, Brasil, 2006, p. 26).

Es importante resaltar que la educación, en esa comprensión, no se restringe a la contextualización política de contenidos curriculares de las diferentes formaciones. Ella va más allá de esa tarea, pues, al constituirse en área de conocimiento con estatus propio, requiere la aproximación de conocimientos específicos del área, desarrollados por medio de una metodología dialógica, contradictoria, de forma que articule el conocimiento local con el conocimiento global.

El PNEDH (Brasil, 2006) viene respondiendo también a las demandas establecidas por el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, PMEDH (Unesco, 2005), destacándose en él la elaboración de planes y políticas educacionales que se incorporan al área de los Derechos Humanos en los currículos, especialmente en la Educación Básica y en la ampliación de materiales didácticos por el Gobierno Federal, a través del MEC, la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad) y de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República (SDH).

El PNEDH (Brasil, 2006) tiene como finalidad orientar a los sistemas de enseñanza en la elaboración, implantación y monitoreo de políticas de Educación en Derechos Humanos, como política pública, buscando fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; promover el pleno desarrollo de la personalidad y dignidad humana; fomentar el entendimiento, la tolerancia, la igualdad de género y la amistad entre las naciones, los pueblos indígenas y grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; estimular la participación efectiva de las personas en una sociedad libre y democrática gobernada por el Estado de Derecho; construir, promover y mantener la paz en la formación de una ciudadanía global y activa que abarque la solidaridad internacional y el respeto a los pueblos y las naciones.

En la estructura y organización, el PNEDH (Brasil, 2006) comprende cinco ejes estratégicos considerados fundamentales en los procesos de esta formación, que se articulan y tienen como objetivo principal el ejercicio de la ciudadanía activa y de la formación de sujetos que comprendan y fortalezcan la defensa de los derechos humanos: Educación Básica; Educación Superior; Educación No Formal; Educación de Profesionales de Justicia y Seguridad; Educación y Medios de Comunicación.

Todo ese movimiento en la sociedad se abocó a la elaboración de la Ley 10.639 de 2003, que alteró la LDB de 1996, estableciendo la obligatoriedad de la Historia y de la Cultura Afrobrasileña y Africana en el currículo escolar de los sistemas de enseñanza, y posteriormente, la Ley 11.645 de 2008, que incorpora también la Historia Indígena en el currículo oficial de las redes de enseñanza. Lo que se busca con estas legislaciones es educar a las personas para una pertenencia étnico-racial de los y las descendientes de africanos, pueblos indígenas, europeos, asiáticos, para que interactúen en la construcción de una nación democrática, con la garantía del derecho a la educación para todos los brasileños, independientemente de su condición racial.

Es con esta comprensión, y buscando materializar el PNEDH (Brasil, 2006) y las legislaciones vigentes, que el gobierno de Pernambuco implantó, por medio de la Secretaría de Educación, en el periodo de 2007 a 2010, la política educacional en el sistema de enseñanza de Educación Básica, integrando los contenidos de Derechos Humanos en el currículo escolar, como

política pública en todas las escuelas. De esta manera, en consonancia con las directrices de la política educacional del Estado –la educación como instrumento de formación de la ciudadanía– dos ejes orientaron su organización: 1) la educación como derecho social básico, que debe ser garantizado por el poder público; 2) la educación como instrumento de formación para la defensa y ampliación de los derechos de todas las personas.

Esta política de educación posibilitó la inserción de los contenidos de Derechos Humanos como una materia electiva y de forma transversal, en los proyectos político-pedagógicos de las escuelas; la organización de foros regionales, en los que contó con la participación de las organizaciones de la sociedad civil; los procesos de formación continua de las y los profesionales de la educación, y la elaboración y selección de materiales didácticos para subsidiar apoyar el trabajo pedagógico junto a los estudiantes y profesionales de la educación.

En 2010, el Ministerio de la Educación, por medio de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad), estimuló y orientó a las secretarías de Educación de los 26 Estados y del Distrito Federal, para elaborar los Planes de acción que viabilizaran el desarrollo del PNEDH en los sistemas de enseñanza, en la perspectiva de políticas públicas en la Educación Básica.

La afirmación de la temática de la Educación en Derechos Humanos, también fue refrendada en el Documento Final de la Conferencia Nacional de Educación (Conae), lo que remite a la urgencia de repensar la formación docente al recomendar que: 1) los contenidos de Educación en Derechos Humanos deben ser introducidos en los currículos de los cursos de Pedagogía y en las demás Licenciaturas o carreras, considerando los aspectos cognitivos, el desarrollo emocional y social de los futuros profesionales, en la perspectiva de la protección, promoción y reparación de las violaciones de los derechos humanos; 2) en las directrices curriculares aprobadas por el MEC, esos contenidos deben ser desarrollados de forma transversal (Conferencia Nacional de Educación en Derechos Humanos, 2010, pp.162-163).

2. La formación docente y la docencia en la Educación Superior en la perspectiva de los Derechos Humanos

De acuerdo con el PNEDH (Brasil, 2006), la Educación Superior pretende articular los conocimientos de los derechos humanos dentro de las funciones principales que estas instituciones ejercen, de acuerdo con su papel social: enseñanza, investigación y extensión en todas las áreas profesionales.

El papel de la institución de Educación Superior contribuye con la investigación científica, la creación, la crítica, con la producción y la sistematización de nuevos conocimientos en el campo de los Derechos Humanos y en su socialización, repasando todos los pilares del PNEDH (Brasil, 2006). La extensión universitaria fue el área, dentro de las universidades públicas, en la que se inició el conjunto de acciones para la Educación de Derechos Humanos, principalmente

con experiencias en educación popular y con el apoyo del conjunto de organizaciones no gubernamentales.

De acuerdo con el PNEDH (Brasil, 2008, pp. 38 y 39):

La contribución de la Educación Superior en el área de la Educación en Derechos Humanos implica considerar: la universidad como creadora y diseminadora de conocimiento [...] y comprometida con la democracia y la ciudadanía; los preceptos de la igualdad, de la libertad y de la justicia deben guiar las acciones universitarias; la Educación en Derechos Humanos se debe constituir como principio ético-político orientador de la formulación y crítica de la práctica de las instituciones de enseñanza superior.

Los avances en la Educación Superior se perciben con el ofrecimiento de disciplinas en los cursos de pregrado y postgrado (especialización, maestría y doctorado), pudiéndose destacar un trabajo pionero que viene desarrollándose en universidades como: la Universidad de San Pablo (SP), PUC, Río de Janeiro, Universidades Federales de Pernambuco, Paraíba, de Goiás, la Universidad del Valle del Rio de los Sinos (RS) y la Universidad de Passo Fundo (RS), entre otras. Estas instituciones han contribuido de manera significativa a la formación de profesionales de diferentes áreas del conocimiento, con la oferta de cursos cuyo foco son los contenidos de Derechos Humanos, con actividades de investigación y extensión.

En dirección hacia una formación de profesionales en Derechos Humanos, se estructuró un curso en módulos, con una producción de materiales didácticos específicos, con el apoyo de las universidades y la coordinación de la UFPB realizado en quince Estados de la federación brasileña, lo que originó la Red de Educación en Derechos Humanos (MEC-Secad, 2009). También fueron creados los Comités Estatales de Educación en Derechos Humanos, en veintidós Estados, en las universidades, con el objetivo de movilizar a las instituciones para darle una materialidad a las acciones del PNEDH; la institucionalización de núcleos de estudios e investigaciones en las universidades, para trabajar con temáticas que comprendan la Educación en Derechos humanos. Esas acciones tuvieron predominio en la última década y fueron estimuladas por convocatorias públicas promovidas por el MEC y la Secretaría de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República.

Está en curso un movimiento institucional, con la participación del Ministerio de Educación, de la Secretaría de Derechos Humanos y de las universidades, coordinado por el Consejo Nacional de Educación (MEC) para formalizar las Directrices Curriculares para la Educación en Derechos Humanos en la Educación Básica y en las instituciones superiores en todas las áreas del conocimiento. Este movimiento traerá, posiblemente, repercusiones significativas para los procesos formativos en todos los niveles de enseñanza, y reformulaciones en los currículos de las diversas áreas, en la producción de materiales didácticos y en las acciones de capacitación de docentes.

Lo que se espera es que los contenidos del área de los Derechos Humanos se puedan trabajar en los currículos de las diversas áreas del conocimiento, como disciplina obligatoria u

optativa, y que, de forma transversal, se inserten en el proyecto político-pedagógico de una institución, de tal forma que la docencia universitaria sea permeada por estos contenidos. Las metodologías deben posibilitar la problematización, la crítica, la contextualización, creación y los procesos de evaluación que consideren a las y los estudiantes y a las y los docentes en permanente aprendizaje. La transversalidad “presupone un tratamiento integrado de las áreas y de los contenidos trabajados en el currículo escolar, y un compromiso con las relaciones interpersonales y sociales con las cuestiones que están involucradas en los temarios de esa área” (Silva, 2010).

Con esto se requiere entender que la docencia universitaria, en un sentido amplio, involucra todas las acciones pedagógicas del conjunto de instituciones, y por ello la docencia debe estar permanentemente vinculada a los procesos de investigación científica, de investigación, confrontándolos con la realidad, por medio de actividades de extensión, en donde los contenidos de los Derechos Humanos puedan ser incorporados e integrados.

Comprendemos que la Universidad juega un papel fundamental en la construcción de conocimientos en los Derechos Humanos, y concordamos con Rodino cuando afirma que “la universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la *filosofía y la práctica de los Derechos Humanos* (...) deben ser abordados por ella de forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida” (2003, p. 55).

Estos avances solo podrán consolidarse a medida que las instituciones universitarias asuman, dentro de sus proyectos político-pedagógicos, los derechos humanos como principio y eje guía de las acciones formativas. Es necesario que estas instituciones se comprometan con la causa y la incorporen como contenido curricular en sus cursos de enseñanza superior, en las líneas e investigación y en las acciones de extensión.

3. Consideraciones finales

En este recorrido por la Educación en Derechos Humanos en Brasil se pone de manifiesto que históricamente hubo avances considerables en esa área, materializados por el reconocimiento de la sociedad civil y política sobre la importancia de una educación que fomente una cultura de paz, que contribuya para que los individuos se reconozcan como sujetos de derechos y que fortalezca la democracia. Sin embargo, es posible percibir en ese proceso que hay acciones que están más dentro del campo de la sensibilización y motivación que en el campo de la formación que permita mudanzas en los valores, comportamientos y actitudes que posibiliten su intervención.

Como síntesis de estas décadas, es posible destacar: 1) la ampliación del debate y del conocimiento de los documentos legales que garantizan derechos y sus reparaciones en casos de violación; 2) elaboración de leyes y decretos para la protección y reparación de los derechos de las mujeres, los niños y las niñas y adolescentes, los ancianos, negros, pueblos indígenas, las personas con necesidades especiales, los derechos contra la homofobia, entre otros; 3) la ampliación de la oferta de disciplinas en Derechos Humanos en cursos de pregrado, postgrado en

especialización, maestría y, más recientemente, en doctorados; 4) ampliación de las investigaciones académicas en el área de producción de material didáctico; 5) mayor conciencia de la población para requerir o reparar los derechos por medio del Ministerio Público y de los medios de comunicación; 6) inserción en los medios de comunicación de temas considerados polémicos, con asuntos referentes al uso de drogas, alcoholismo, relaciones bisexuales y transexuales; raza, género e ingreso de personas negras en papeles de referencia en las telenovelas, lo que hasta ahora había estado vetado; 7) mayor libertad de prensa y de pensamiento; 8) mayor participación de la sociedad en las acciones de los gobiernos y la ampliación de la capacidad crítica y de intervención en las instituciones públicas; 9) reconocimiento internacional de efectividad en la construcción de instrumentos que fortalezcan y puedan garantizar las políticas públicas de Educación en Derechos Humanos, como acción del Estado; 10) ampliación del reconocimiento de las personas como sujetos de derechos y como integrantes de la sociedad, observados en varios momentos de la realización de elecciones populares para los diferentes cargos públicos, con la participación amplia de la sociedad (Silva, 2011).

Entendemos que el reconocimiento y la concretización de los derechos para todo y cualquier ciudadano solo es posible con la implantación de políticas públicas de calidad. Para ello, la sociedad civil posee un papel imprescindible en la vigilancia de la *res pública*, como una construcción de políticas en favor del bien común, en el cobro de ejecución de políticas, especialmente las sociales, y en su acompañamiento. Esta nueva cultura de participación, de pertenencia a una organización social y de responsabilidad de todos y todas en la construcción de un modelo de sociedad, es tarea urgente e inalienable de la Educación en Derechos Humanos. Por lo tanto, es tarea de todos los ciudadanos y ciudadanas luchar por la ampliación, concretización de los derechos y contra las constantes violaciones de los derechos. Lo que se necesita comprender es que la docencia universitaria es un gran espacio de conocimiento científico, donde se puede instrumentalizar y capacitar a las y los profesionales, para darle la materialidad requerida a los Derechos Humanos.

Referencias

- Benevides, M. V. (2005) Prefacio. In: SCHILLING, Flávia (Org). *Direitos Humanos e educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez.
- Candau, V. (2009). Derechos Humanos, Educación e Interculturalidad: las tensiones entre igualdad e diferença. In: CANDAU, Vera M.(org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Correa, L. (2011) *Resenha crítica da Lei Universitária dos Militares*. Recuperado el 15 mayo, 2011. <http://leonildoc.orgfree.com/resenha1.htm>.
- Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, 2, (1993). Viena. *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Viena.
- Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988* (2005). São Paulo: Ridel.
- Comité Nacional de Educação en Derechos Humanos. (2003). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC; MJ.
- Conferencia Nacional de Educación. (2010), Brasília. *Construyendo el sistema nacional articulado de educación: el plan nacional de educación, directrices y estrategias de acción: documento final*. Brasília: Ministerio de Educación, 2010. Recuperado el: 23 abril. 2010. Disponible en: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/Arquivos/Biblioteca/015b684a-3712-423f-bc5d-299fd85b4547.pdf>>.
- Dallari, D. de A. (2007), pp. 29-49. *O Brasil rumo à sociedade justa*. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L.F.G.; FEITOSA, M.L.P.A.M.; ZENAIDE, M.N.T. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. da UFPB.
- DHNET. Rede de Direitos Humanos e Cultura. www.dhnet.org.br. Natal, RN. Acesso 10/11/2011
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Interamericano de Educación en Derechos Humanos. (2001). *Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, 28 de Noviembre de 2001. Recuperado el 24, octubre, 2007 de: <www.iidh.org>.
- Ley n.º 8.069, de 13 de julio de 1990* (1990). Que dispone sobre el Estatuto del Niño y del Adolescente y da otras providencias. Brasília, 16, Julio. 1990. Recuperado el 5, febrero, 2011, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>.

Ley n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 (1971). Que dispone sobre a Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Establece las directrices y bases de la educación nacional. *Diário Oficial [de la] República Federativa do Brasil, Poder Ejecutivo, Brasília.*

Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (1996a). Que dispone sobre a Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Establece las directrices y bases de la educación nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Ejecutivo, Brasília, DF, 23, diciembre. Recuperado el 5, febrero, 2011 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.*

Ley n.º 10.639, de 9 de enero de 2003. (2003). Que altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, y establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afro-Brasileña" y otorga otras providencias. Brasília.

Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008 (2008). Modifica la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

Ministerio de Educación/Consejo Nacional de Educación (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: MEC/CNE.

Ministerio de Educación/Consejo Nacional de Educación, Secretaria de Educación Básica (2004). *Programa Ética e Cidadania.* Brasília: MEC.

Naciones Unidaa. Asamblea General, 3, 1948, Nueva York. *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Legislación internacional adoptada y proclamada por la Resolución n.º 217 A de la 3.ª Sesión Ordinaria de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 10 de diciembre de 1948. Recuperado el 2, marzo 2011.
<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

Novais, G. (2010). *Professores Universitários E Sua Formação: Concepções de Docência e Prática Pedagógica.* In: NOVAIS, Gercina J, CILILIAN, Graça A. (Orgs.). *Formação docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG.

Novamerica. <http://www.novamerica.org.br/home.asp>, Rio de Janeiro. Acesso 10/11/2001

Secretaría de Educación de Pernambuco. (2007-2008). *Educação em direitos humanos como política de Estado: educando na diferença e na diversidade.* Recife.

- Secretaría Especial de los Derechos Humanos. (1996). *Programa nacional de direitos humano*, 1. Brasília.
- Secretaría Especial de los Derechos Humanos. (2002). *Programa nacional de direitos humanos*, 2. Brasília.
- Secretaría Especial de los Derechos Humanos. (2009). *Programa nacional de direitos humanos*, 3. Brasília.
- Secretaria de Ensino Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Red Brasileña de Educación en Derechos Humanos. (1997). *Jornal da Rede*. Edição Especial – O I Congresso da Rede, São Paulo: RBEDH.
- Rodino, A.M. (2003). pp. 53-70. "Visión y propuestas para la región". In: UNESCO. *La educación en derechos humanos en la America Latina y el Caribe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/UNESCO.
- Silva, M. (2011). Educação em direitos humanos no Brasil: uma política de Estado ou projetos? *Anais do III Colóquio Interamericano Educação y Derechos Humanos*. Universidade de Quilmes. Argentina.
- Silva, M. (2010). Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida. M. M. & TAVARES, Celma. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Unesco. (2005). *Programa mundial para educação em direitos humanos*. Brasília.
- Unesco. (2001) *Conferência Mundial contra racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância*. Brasília.
- Unesco. (1995-2004). *Década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos e para uma cultura de paz*. Brasília.
- Viola, S. (2010). *Políticas de Educação em Direitos Humanos*. In: SILVA, Aida. M. M. & Tavares, C.(Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Declaração de Mérida de 1997*. (1997), Presidencia de la República de Venezuela, Mérida. www.oeibrpt.org/viicie.htm. Acesso 10/11/2011.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones y recomendaciones: una tarea compartida

Como se anotó en la presentación, el Seminario Internacional “Universidad y Derechos Humanos”, se propuso realizar un análisis sobre el papel de las universidades en la construcción de una cultura de Derechos Humanos en Chile atendiendo a las modalidades en que estas instituciones están asumiendo ese desafío en sus distintos ámbitos de actividad, ya sea como formadoras o como generadoras de conocimiento y pensamiento crítico, o en su relación con la comunidad.

Para aportar a esa finalidad el seminario dio a conocer, en primer lugar, los estudios realizados por el Instituto Nacional de Derechos Humanos sobre la integración de estos derechos en las universidades. En segundo término, se presentaron experiencias que ya han emprendido algunas casas de estudio del país, las que se contrastaron con las de otras naciones. En este sentido, las universidades realizaron un ejercicio inédito, en que el foco del examen crítico es dirigido hacia su interior y donde muchos de los programas y centros que expusieron sus experiencias se encuentran por primera vez.

Esta revisión permitió identificar avances y desafíos en la incorporación de los derechos humanos en el quehacer universitario nacional y generar – si bien de manera preliminar - orientaciones para políticas y líneas de colaboración entre los organismos participantes, abriendo las puertas a otras Universidades y actores de la Educación Superior que aún no se han comprometido de lleno con este cometido, y apuntando a fortalecer el papel de las universidades chilenas en la consolidación de una cultura de derechos humanos.

En este texto se entregan algunas reflexiones, motivadas por el seminario; se extraen algunas conclusiones y se proponen algunas recomendaciones para la acción en el futuro inmediato.

El contexto del acercamiento a los Derechos Humanos

Una reflexión que recorre los análisis y experiencias examinados en el Seminario es sobre el necesario marco histórico, político y social en que hay que entender la instalación de los derechos humanos en las políticas públicas y en los sistemas de educación, incluyendo el nivel superior.

Es posible afirmar que en las universidades chilenas el proceso ha sido paulatino y puede considerarse en pleno desarrollo si se concuerda con la percepción de que los

derechos humanos se están convirtiendo en una suerte de clave valórica y argumental para expresar viejas y nuevas problemáticas de discriminación y vulneración de derechos, desde las graves violaciones de la dictadura hasta los ambientales, pasando por los referidos al mundo del trabajo y a sectores subordinados de nuestra sociedad.

Este avance se observa con claridad a partir de la década de 1990 y en directa vinculación con movimientos sociales que expresan sus demandas en el lenguaje de los derechos humanos. En el período de la Dictadura, se podría rastrear alguna actividad docente sobre derechos humanos, pero éstos se enfocaron principalmente en la acción legal y de protesta llevada a cabo en el ámbito no gubernamental, político y social. A partir de la recuperación de la democracia puede observarse, a modo de ejemplo, cómo el movimiento de derechos humanos, el movimiento feminista y más recientemente el movimiento indígena, han ido impulsando la creación de programas y de centros dentro de las universidades, los cuales están generando conocimientos, ampliando la docencia. Esta situación ha tensado a las universidades hacia una relación con el medio social en clave de derechos humanos. En esta línea, es probable que las movilizaciones estudiantiles y ciudadanas en torno al derecho a la educación del año 2011 tendrán un efecto temático e institucional en las universidades, así como lo han tenido los movimientos ambientalistas y otros como los recién nombrados. Además, se refleja en las universidades el impacto de hitos políticos nacionales como la Comisión Rettig, y la Comisión Valech, no sólo sobre la conformación de la memoria como campo académico, sino en la investigación y docencia sobre la democracia y las libertades fundamentales.

El impulso a la instalación de los derechos humanos en las universidades debe reconocer también la influencia de los grandes acuerdos mundiales tomados en conferencias sobre educación y en tratados sobre derechos humanos, mencionados en la presentación de los diagnósticos de la Unidad de Educación del INDH.

En una dirección contraria, hay que registrar factores de contexto que han limitado este avance: si bien los últimos gobiernos desplegaron esfuerzos para llevar la Educación en Derechos Humanos a la educación escolar, no sucedió lo mismo respecto de la Educación Superior. La EDH en las universidades quedó así sujeta a la iniciativa de cada institución. Y son escasos los ejemplos como el de la Universidad de Talca, donde se aprovechan instrumentos como el rediseño curricular apoyado por el MECESUP, para integrar la formación ciudadana como obligatoria en todas sus carreras.

Comparando las experiencias de otros países como Argentina y Brasil, podría señalarse que en Chile las universidades han avanzado menos de lo posible y de lo esperable en la integración de los Derechos Humanos, lo que se verifica en la ausencia de políticas institucionales o de políticas públicas educativas en la Educación Superior, o en la presencia de políticas que no garantizan un acceso universal a este nivel educacional.

La explicación, o parte de ella, puede buscarse también en una condición de nuestro contexto: difícilmente encontraremos otro país de la región que con tanta claridad haya promovido el desarrollo de la Educación Superior bajo el modelo de empresas educativas y de subsidio a la demanda, alejada de la educación pública de acceso universal que aplican nuestros vecinos. Al debilitamiento del papel del Estado en la Educación Superior, comentado en el seminario, se puede agregar la tendencia “instrumental” en la formación de profesionales, anotada en algunas ponencias. Esta puede asociarse a la alerta que levanta Martha Nussbaum⁴² sobre la creciente desaparición, en el mundo, de la formación humanística en todos los niveles de la educación, bajo el predominio de una concepción que limita su papel a la preparación de “máquinas de producir” descartando la formación de ciudadanos y ciudadanas universales que requiere un mundo globalizado.

Conclusiones

Sobre estas reflexiones puede concluirse que:

a) La pregunta inicial sobre la incorporación de los derechos humanos a las universidades encuentra una significativa variedad de respuestas desde el punto de las temáticas que se abordan y de las modalidades institucionales en que se expresa esta incorporación, a través de actividades docentes, de investigación y de extensión. Entre las examinadas en el seminario se encuentran centros ligados a la investigación y la acción jurídica, unidades académicas que abordan asuntos de género o de pueblos originarios, o universidades que aplican políticas y prácticas académicas inclusivas, sin olvidar el desarrollo de programas de postgrado y los de formación general a nivel de pregrado, que aplican la enseñanza de los Derechos Humanos en todas las carreras de una universidad. No obstante, los avances examinados se ubican en espacios más bien acotados de investigación y de docencia, de grado y de postgrado, y en ciertos campos disciplinarios. Muchos se vinculan a centros o unidades académicas de Derechos Humanos con una capacidad más bien limitada de incidencia dentro de su universidad sede.

b) Disciplinariamente, los avances – por lo menos los revisados en el seminario - se ligan al campo del Derecho y al de las Ciencias Sociales y Humanas, revistiendo en ciertos casos un carácter multidisciplinario. Es notable y tal vez digna de un análisis específico, la articulación que existe entre estas iniciativas y el medio social, político o legislativo, en los que no son menores los aportes realizados por algunas universidades. Cabría agregar que existen experiencias académicas de docencia, investigación y extensión que tienen una cercana relación – efectiva o potencial - a los Derechos Humanos, aunque esta no siempre es explicitada o reconocida. Es lo que sucede con centros o programas docentes sobre inclusión social, desarrollo humano, medio ambiente, trabajo, entre otros.

⁴² “Sin fines de lucro”, Editorial Katz, España 2010

c) Entre los factores identificados como impulso a la instalación de los derechos humanos hay que señalar la existencia de una política institucional, el empuje y liderazgo de académicas/os individuales y los espacios de trabajo que las universidades les han facilitado para llevar adelante este objetivo. La vinculación a movimientos o demandas relevantes de la sociedad aparece como un gran estímulo a la perseverancia y expansión de las iniciativas. Un lugar destacado ocupa el papel de redes académicas nacionales e internacionales que ofrecen capacidad de reflexión y legitimidad académica a sus integrantes, alimentando su quehacer. El interés de los y las estudiantes ofrece a menudo un impulso adicional.

d) Pese a los avances, son significativas las falencias en la integración de los derechos humanos en nuestras casas superiores de estudio. Se dio cuenta específicamente de las existentes en la formación de pregrado en Derecho y Pedagogía, sin embargo ocurren en todas las carreras, y parecen asociadas a una débil concepción sobre el papel de las universidades en la formación para la convivencia democrática en general, o para el ejercicio de los derechos humanos en particular. De acuerdo algunos análisis, esta se percibiría como un fin secundario respecto de otros más importantes, ligados a la competitividad productiva. La necesidad de avanzar en la docencia se vio ratificada por el registro de intereses temáticos llevada a cabo durante el seminario (ver anexo 2), donde la “Formación en Derechos Humanos” fue la temática que obtuvo la mayor cantidad de preferencias.

e) Entre las dificultades mencionadas se ubica la resistencia a reconocer los Derechos Humanos como asunto académico, y su descalificación un asunto “político” o como “un tema del pasado”. En algunos casos se señaló también la fragilidad del vínculo de estas experiencias con la universidad, expresada en recursos precarios y en equipos humanos pequeños, inestables o de alta rotación. La debilidad es mayor en la medida que la temática se inserta lejos de las prioridades de una universidad. Estas dificultades, que se experimentan más en unas universidades que en otras, se pueden vincular a la falta de políticas institucionales explícitamente orientadas a la incorporación de los derechos humanos, las que a su vez se inscriben en la falta de una concepción filosófica sobre la misión de las universidades que releven los derechos humanos como un valor superior y como un eje transversal de su quehacer.

f) Otra conclusión, derivada del escenario regional, es que las políticas de gobierno sobre Educación en Derechos Humanos y sobre derechos humanos pueden imprimir un fuerte empuje a la integración de los derechos humanos a la educación en general y a la educación superior de manera particular, como se aprecia en el caso brasileiro, o desincentivarla por omisión, como sería el caso chileno. En nuestro país, sin embargo, en los comentarios del seminario se mencionó la existencia de instrumentos de la política en educación superior que estarían subutilizados respecto

del objetivo de incorporación de los derechos humanos por falta de demanda de las propias universidades. En todo caso, es razonable sostener que tanto las políticas institucionales de las universidades como las políticas públicas de educación están en deuda con el objetivo de incorporación de los derechos humanos en este nivel de la educación.

Recomendaciones

De las reflexiones y conclusiones anotadas, se desprende un conjunto de desafíos y recomendaciones que se exponen a continuación:

1. Un triple desafío. Parece necesario enfatizar que la incorporación de los derechos humanos a las universidades debe atender simultáneamente al triple desafío de avanzar en el acceso – rompiendo los efectos socialmente segregadores del actual sistema – en las prácticas – asegurando la inclusión y la no discriminación en la vida académica e institucional - y en los contenidos de derechos humanos de la docencia, la investigación y la extensión universitarias. En este desafío mayor, hay una responsabilidad compartida de los más diversos actores sociales e institucionales, entre los que se cuentan las universidades, las autoridades educativas, y los actores políticos y sociales involucrados en la educación.
2. En el ámbito de la docencia, y como orientación conviene retener la recomendación de Naciones Unidas, en el sentido de que cada carrera debería tener a lo menos una asignatura de formación general en derechos humanos y otra específica sobre los aspectos requeridos por la disciplina o profesión. Bajo esta premisa, el desafío sería cómo avanzar hacia esa meta, precisando plazos y tareas factibles.

Al respecto, se requiere impulsar un debate y generar propuestas y compromisos sobre los fines, contenidos y métodos de la docencia universitaria, tendiente a incorporar en todas las carreras formación básica en derechos humanos, y a generar competencias para su aplicación en el campo profesional de cada carrera. En esta tarea, es relevante retomar las experiencias ya avanzadas en nuestro país y en otros países, e involucrar no sólo a quienes ejercen la docencia sino también a las autoridades universitarias.

Para avanzar en esa dirección se cuenta con recomendaciones específicas sobre derecho y carreras pedagógicas y se requiere generar nuevos diagnósticos y debates en carreras de alta relevancia para los derechos humanos, como son las del ámbito humanistas, de la salud o la vivienda y el urbanismo, avanzando también en el reconocimiento del impacto y la ética de derechos humanos propia de las disciplinas técnicas, administrativas y científicas. El debate debe realizarse también respecto de la formación superior que entregan los centros de formación técnica y los institutos profesionales, así como las fuerzas armadas y de orden.

3. En el ámbito de la investigación, es necesario proveer un mayor impulso a la generación de conocimientos sobre la situación de derechos humanos entendidos de manera integral, sobre las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas para su implementación, sobre su práctica por parte de los poderes y la institucionalidad del estado, y sobre las normas e instituciones nacionales e internacionales, entre otras problemáticas. Si bien, como se vio en el seminario, hay intereses y experiencia acumulados, la producción de tesis e investigaciones, requieren capacidades y recursos, sustentados en objetivos institucionales explícitos, que pueden fortalecerse con patrocinios y políticas públicas.
4. En el ámbito de la extensión y la relación con el medio, parece necesario fomentar la capacidad y velocidad de las respuestas académica frente a los requerimientos, nuevas problemáticas o reformulación de otras, que derivan de las dinámicas sociales. No cabe duda que habrá un impacto académico del impresionante movimiento por la educación, impacto que puede ser estimulado y canalizado desde un enfoque de derechos humano. En la línea de la vinculación con el medio, y aunque no se abordó en el seminario, conviene tener en cuenta la importancia del papel de las universidades en la formación en derechos humanos de funcionarios públicos, fuerzas armadas y de orden. En el mismo sentido, es posible y necesario analizar la forma de fortalecer e incrementar la influencia sobre políticas y legislación en campos diversos de derechos humanos.
5. En relación a las prácticas inclusivas y de no discriminación, la presentación realizada en el seminario ofrece una aproximación que da cuenta de la necesidad de revisar de manera más extensa las prácticas de las universidades en campos como la incorporación de personas con discapacidades a todas las carreras, así como a los cuerpos académicos, administrativos, y de gobierno, y a erradicar discriminaciones relacionadas con condición étnica, nacional, social, de género o sexual.
6. En el campo de las políticas e instrumentos prácticos para la incorporación de los derechos humanos en las universidades, hay que insistir en la necesidad de políticas nacionales de educación superior así como de políticas universitarias que tematizen y prioricen este objetivo. Sin embargo, como ya se señaló, en el país se cuenta con algunas herramientas que pueden ser utilizadas en esta dirección, y que en algunos casos lo han sido, como el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), los fondos concursables de investigación científica y tecnológica, los convenios de desempeño, los sistemas de acreditación, entre otros recursos de nivel nacional o de cada universidad.

7. Finalmente, cabe resaltar la importancia de apoyar las redes académicas integradas por universidades e investigadores y docentes comprometidos con objetivos de conocimiento y difusión en distintos campos de los derechos humanos y que han estado respaldando un trabajo a veces solitario y aislado cuando se mira desde una unidad académica. Las redes ofrecen posibilidades de interlocución y validación nacional e internacional de los conocimientos y reflexiones generados en cada campo.
8. En una orientación semejante, el Instituto Nacional de Derechos Humanos propuso en el Seminario la conformación o el fortalecimiento de grupos de trabajo interuniversitarios en derechos humanos dirigidos a impulsar a la vez la reflexión sobre temáticas específicas de derechos humanos y su incorporación a las universidades. Los intereses temáticos de quienes se registraron durante el seminario, que se resumen en el Anexo N° 2, se concentran, como ya se adelantó, en Formación en derechos humanos. A este se agregan los intereses sobre Memoria, Justicia, Pueblos originarios, Migración y Género. El Instituto comprometió la continuidad de esta iniciativa, dando apoyo, a partir de 2012 a grupos o redes ya conformados o que se constituyan con el propósito de reflexión y generación de propuestas de integración de los derechos humanos en la universidad, y que cuenten con respaldo efectivo de a lo menos una universidad.

Para terminar, hay que reconocer la magnitud de los desafíos aquí planteados. Es posible avanzar en ellos en la medida que se cuente con instituciones y actores sociales y políticos que concuerden en el insustituible papel de las universidades en la construcción de la democracia y de una cultura de respeto a los derechos humanos, que reconozcan su desarrollo como una prioridad para el país y se pongan a compartir esta tarea.

Anexo 1

PRESENTACIÓN Y PROGRAMA SEMINARIO

Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos

27-28 de octubre de 2011

- Lugar:** Museo de Arte Contemporáneo de Quinta Normal, Matucana 464.
- Convocan:** Instituto Nacional de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile
- Patrocina:** Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Oficina Regional para América del Sur

Presentación

Durante el año en curso se han producido en Chile intensos debates públicos sobre la calidad, cobertura y financiamiento de la Educación Superior, las ventajas y desventajas de la educación pública y la privada, el papel del Estado y el mercado en el sistema educativo, y los efectos de procesos como la globalización de los mercados, sobre las expectativas y exigencias que recaen en la Educación Superior.

Detrás de este debate se sitúa una preocupación no siempre explicitada sobre el papel que ha jugado y seguirá jugando la institución universitaria en la permanente construcción del país. Las universidades son actores claves no solo para generar capacidades nacionales necesarias a la prosperidad económica y social, sino también para impulsar una mayor igualdad e inclusión social, ampliar los horizontes democráticos y promover una convivencia que excluya la discriminación y asegure la plena vigencia de los derechos humanos. Esta importante misión es reconocida por las Naciones Unidas, que ha puesto a la educación superior en el centro de la Segunda Etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.

Con el Seminario Internacional “Universidad y Derechos Humanos”, las entidades convocantes proponen ampliar el debate público sobre el rol de las universidades en la construcción de una cultura de derechos humanos en Chile, y sobre las formas en que las universidades están asumiendo este desafío en sus distintos ámbitos de actividad ya sea como formadoras o como generadoras de conocimiento y pensamiento crítico.

Sobre la base del diálogo entre actores relevantes del sistema universitario y de la consideración de experiencias nacionales y de otros países, así como de la información sistematizada sobre estas materias por el INDH, se espera identificar avances y desafíos y generar orientaciones para políticas y líneas de colaboración entre los organismos participantes, abriendo las puertas a otras Universidades y actores de la Educación Superior que aún no se han comprometido de lleno con este cometido.

PROGRAMA

Seminario Internacional Universidad y Derechos Humanos

27 y 28 de octubre de 2011

Museo de Arte Contemporáneo de Quinta Normal, Matucana 464

9.00 - 9.30 Inscripciones y entrega de materiales

9.30- 10.15 Inauguración

- Directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos,
Lorena Fries Monleón
- Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile,
Augusto Samaniego Mesías
- Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,
Marcelo Arnold-Cathalifaud

10.15 - 11.30 **Panel 1** Los derechos humanos en las universidades chilenas: un estado de situación

Moderador Enrique Azúa, Unidad de Educación, Instituto Nacional de Derechos Humanos

Panelistas Loreto López, *Grupo "Memoria y Política" del Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile: Análisis de la producción académica sobre memoria*

Carolina Jorquera, *Facultad de Humanidades, USACH: Formación Inicial Docente y Derechos Humanos*

Claudio Nash, *Centro de Derechos Humanos, Universidad de Chile: La formación de abogados en Chile*

11.30 – *Café*

11.45 - 13.15 **Panel 2** La Educación en Derechos Humanos en la formación universitaria inicial

Moderadora Silvana Lauzán, Unidad de Estudios, Instituto Nacional de Derechos Humanos

Panelistas Thomas Miller, *UNESCO : Las universidades en el Plan Mundial de Educación en Derechos Humanos*

Solange Tenorio, *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: Inclusión en Educación Superior*

Verónica Gómez y Paulina Royo: *Formación transversal en DD.HH.: la experiencia de la Universidad de Talca*

María Teresa Pozzoli, *Cátedra UNESCO Harald Edelstam de Educación en Derechos Humanos, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano*

13.15 - *Almuerzo libre*

14.30 – 16.00 **Panel 3** Universidad, discriminación y sociedad: los centros de Derechos Humanos

Moderadora Ma. Emilia Tijoux, Académica Facultad de Ciencias Sociales U. de Chile

Panelistas Luisa Ripa, *"Programa `derechos de todas y todos`", Universidad de Quilmes*

María Teresa Aedo, *Programa Multidisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Concepción*

Alejandro Herrera, *Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera*
 Lidia Casas, *Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales*

16.00 – *Café*
 16.15

16.15– **Documental** “Latino, go home...”, de Paulo Figueroa
 17.30 **Cine-Foro:** Discriminación y derecho a la educación
Comentaristas: Juan González y Elisa Loncón

Día 2, viernes 28 de octubre

9.30 – **Panel 4** Memoria, democracia y ciudadanía: la memoria histórica en la universidad
 11.00

Moderadora Cristina Moyano, *Académica Universidad de Santiago de Chile*

Panelistas Patricia Flier, *Universidad de La Plata : El pasado reciente en Argentina, la emergencia de las memorias y los desafíos desde el mundo académico*
 Elizabeth Lira, *Centro de Ética, Universidad Alberto Hurtado: memoria y convivencia democrática: políticas de olvido y memoria*
 Mario Garcés, *Académico Universidad de Santiago de Chile: Las disputas por la memoria: El Estado y la ciudadanía*
 Olga Ruiz, *Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile: La Red de Estudios de la Memoria*

11.00 – *Café*

11.15 – **Exposición y comentarios:** El Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos, de Brasil
 12.45

Moderador Eugenio Díaz, *Consejero del Instituto Nacional de Derechos Humanos*

Expositora Aida Monteiro Silva, *Universidad de Pernambuco, Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, de la Subsecretaría de Educación en Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Brasil*

Comentaristas

Benito Antonio Barros, *División de Educación Superior, Ministerio de Educación*
 Francisco Javier Gil Llambías, *Académico Universidad de Santiago de Chile, Ex Rector Universidad Católica Silva Henríquez*

12.45 **Cierre:** Lorena Fries, *Directora Instituto Nacional de Derechos Humanos*

Anexo 2

REGISTRO DE INTERESES TEMÁTICOS

Registro de intereses temático

Síntesis de respuestas entregadas por 41 participantes del Seminario Universidad y Derechos Humanos que manifestaron su interés en participar en grupos interuniversitarios e interdisciplinarios de derechos humanos.

Temáticas sugeridas en formulario <i>(en algunos casos se anotó más de una)</i>	N° inscritos
Formación en DDHH	19
Memoria	12
Justicia y DDHH	11
Pueblos originarios	8
Migración	8
Estudios de género	7
Discapacidad	1
<i>Total</i>	66
Temáticas sugeridas por participantes	
Educación/formación en valores	3
Educación	1
Educación emocional	1
Derecho a la educación	1
Acoso laboral, derechos laborales	2
Comunicaciones de DDHH	1
DDHH y Cooperación Internacional	1
Gerontología	1
<i>Total</i>	11

Profesiones o carreras de inscritos/as	N° inscritos
Trabajo social	3
Antropología	4
pedagogía/educación	8
Historia	2
sociología	2
Derecho	6
Psicología	4
Periodismo, Comunicación	2
Otros, con una mención (Matemáticas, Filosofía, química, ingeniería, hidrología, construcción, otros)	10
<i>Total</i>	41

Actividad principal	N° inscritos
Académico/a	23
Estudiante	14
Otro	4
	41

